هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية



د. السيد محمد سالم العوضي
د.أحمد حسن محمد علي
د.أحمد طعمة حلبي
د.أحمد علي علي لقم
د.بن يحيى طاهر ناعوس
د.حبيب بوزوادة
د. حكيم دهيمي
أ. خير الدين سعيدي
د.عبدالغني أكوريدي عبدالحميد
د.عبدالله بوغوتة
أ.محمود بن راس
د.محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ
د.محمود بن عبد الله المحمود

الندوات والمؤتمرات ٢٧




w w w . k a i c a . o r g . s a

مجموعة مؤلفين
معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية

معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية

الندوات والمؤتمرات ٢٧

يحرص مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمَّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وقد قسمت أبحاثه إلى خمسة محاور، ونُشر كل محور منها في كتاب مستقل، وهي:

المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.

المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

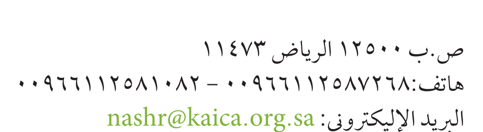
المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

وفق الله الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي







9 786039 087175

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.indd 1 2/2/2017 11:17:15 AM

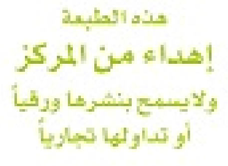
هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الندوات والمؤتمرات ٢٧

معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية

د. السيد محمد سالم العوضي — د. حكيم دهيمي
د.أحمد حسن محمد علي — أ. خير الدين سعيدي
د.أحمد طعمة حلبي — د.عبدالغني أكوريدي عبدالحميد
د.أحمد علي علي لقم — د.عبدالله بوغوتة
د.بن يحيى طاهر ناعوس — أ.محمود بن راس
د.حبيب بوزوادة — د.محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ
د.محمود بن عبد الله المحمود

أبحاث المؤتمر السنوي العاشر
الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع
مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
في مدينة باريس
١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م



ح مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية./ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، الرياض، ١٤٣٨هـ.
الكتاب الخامس (٢٨٢) ١٧ × ٢٤ سم.
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٩٠٨٧١-٧-٥
١- اللغة العربية - تعليم (لغيرالناطقين بها) أ - العنوان
ديوي: ٤١٨,٢٤ ١٤٣٨/٣١٧٩

رقم الإيداع: ١٤٣٨/٣١٧٩
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٩٠٨٧١-٧-٥

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

كلمة المركز

يقوم مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بعمله منطلقاً من الثوابت الوطنية الكبرى التي تأسست عليها بلادنا الغالية، فالعربية مسؤولية الجميع وليست وظيفة فرد أو مؤسسة، وإنما هي هوية وانتماء، حيث تسعد بلادنا بما تقوم به من جهود في خدمة اللغة العربية في العالم، ودعم حضورها، وفق ما تأسست عليه وما تجده من توجيهات دائمة من قبل خادم الحرمين الشريفين يحفظه الله، إضافة إلى تنوع المؤسسات المعنية بالعربية والعمل على تكامل أنشطتها.

ومنذ انطلاق أعمال المركز، وهو يعمل بجد في عدد من المشروعات والبرامج والمبادرات التي تمتد لتشمل مختلف بلدان العالم تحقيقاً للصبغة الدولية التي يتسم بها المركز. ومن هذه المبادرات: النشر العلمي، حيث ينشط المركز في مجال النشر العلمي للكتب، والأبحاث المحكّمة، والدراسات، والمجلات العلمية المحكمة، وغيرها. وقد أصدر المركز مجموعة من السلاسل العلمية التي تضم عدداً من الإصدارات المتنوعة، تضمنت أكثر من (٨٠) كتاباً علميا، شارك فيها قرابة (٥٠٠) باحث من مختلف أنحاء العالم.

ويحرص المركز على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمَّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (**تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية**)، ويمكن تقسيم أبحاثه إلى خمسة محاور:

- المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.
- المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

ويشكر المركز سعادة رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الدكتور محمد بشاري على جهوده التي يبذلها في سبيل خدمة العربية ونشرها مع فريقه في المعهد، وأخص الباحثين والباحثات ممن شارك في هذا الكتاب، كما يشكر المركز الفريق العلمي الذي قام بإعداد هذه الكتب الخمسة للنشر.

أخيراً.. أشيد بالدعم الدائم من لدن خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- لجهود المركز وغيره من المؤسسات اللغوية التي تعمل في خدمة اللغة العربية في العالم، كما أتقدم بالشكر إلى معالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى المشرف العام على المركز نظير دعمه الدائم لخطط المركز وأعماله، والشكر ممتد للسادة أعضاء مجلس الأمناء.

وفق الله الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز
الدولي لخدمة اللغة العربية
د. عبد الله بن صالح الوشمي

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مقدمـــة

أمام تنامي الاهتمام باللغة العربية في دول الاتحاد الأوروبي (حكومات وبلديات)، والمكانة المتميزة التي أولاها المجلس الأوروبي للغة العربية وتدريسها كلغة حية في الجامعات أو المدارس الحكومية، والوجود العربي والإسلامي الكبير في أوروبا.

ومنذ ظهور الإطار المرجعي الأوربي للغات، ورغبة في إدماج تعليم اللغة العربية كلغة حية ضمن المنظومة التربوية الأوروبية فقد خصص معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية موضوع مؤتمرات السنوية منذ عام ٢٠١٢ حول إعداد مناهج تعليم اللغة العربية وفق الإطار المرجعي الأوربي بمشاركة المنظمات الدولية المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل: المجلس الأوروبي والاتحاد الأوروبي والبرلمان الأوروبي والمنظمة الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة (إيسسكو)، ومعهد العالم العربي بباريس، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إليسكو)، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، وقد شارك في هذه المؤتمرات أكثر من ٥٠٠ باحث وباحثة، وجعلوا اهتمامهم في وضع خطة عمل لتطبيق المعايير والمواصفات الأوروبية على اللغة العربية وإدراجها ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وأن تكون البحوث وأوراق العمل حول تطبيق هذا الإطار وأساليبه ومعاييره على اللغة العربية، وكيفية تحديد الأهداف ووضع المنهجيات وطرق التدريس والتقويم، ووسائل تطويرها، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع هذه المواصفات، ومناقشة سبل الإفادة من إدراج اللغة العربية ضمن هذا الإطار، وكذلك مناقشة قضايا متنوعة في تعليم اللغة العربية تتعلق بالمعلم والمناهج والتحديات التي تواجه تعليمه وتعلّمه، وقد شرفت مؤتمرات معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية برعاية كريمة من رئيس البرلمان الأوروبي السيد مارتان شولز، وحظي المؤتمر السنوي العاشر بدعم كريم من مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية حيث تولى الإشراف على أعمال اللجنة العلمية للمؤتمر وتكفّل بطباعة البحوث وأوراق العمل، وقد كان عنوان المؤتمر: (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وأقيم في الفترة ٢١-٢٢ شعبان ١٤٣٧ الموافق ٢٨-٢٩ مايو ٢٠١٦ ويهدف المؤتمر إلى:

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١- رصد واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية.
٢- الكشف عن معوقات تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية وسبل المعالجة.
٣- التعرّف على التجارب العالمية الناجحة في تعليم اللغة العربية وآليات الإفادة منها.
٤- تطوير آليات التنسيق بين الجامعات والمعاهد العالمية في تعليم اللغة العربية.
٥- التأكيد على أهمية المعايير والتقنية في تعليم العربية وقياس الكفاءة اللغوية في الجامعات والمعاهد العالمية.
٦- الخروج بمبادرات ومشروعات عملية تخدم تعليم اللغة العربية وتعزز حضورها في الجامعات والمعاهد العالمية.

وقد ناقش المشاركون في المؤتمر المحاور الآتية:

١- متعلم العربية الناطق بغيرها اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته:

تناول فيه الباحثون متعلم اللغة العربية وحاجاته في عدد من الأقطار والأقاليم، وأثر تأمين هذه الحاجات في اكتساب اللغة العربية، وتحليل هذا الواقع، وتأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة العربية، ودور اللغة في تشكيل الأفراد والجماعات، وأن تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها يكون لأغراض وأهداف مختلفة إما اقتصادية أو سياسية أو ثقافية أو لغرض التعايش والتواصل ولكل هدف طريقة ومنهج للتعليم.

٢- المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تحدث فيه الباحثون عن أهمية المنهج التعليمي وإعداده على أسس علمية وبطريقة منظمة ومكونة من عناصر وخطة واضحة، وعن بناء كفايات تعليم اللغة العربية واكتسباها، وتعليم القواعد العربية ومهارة تعليم المفردات ومعايير انتقائها وكيفية توظيفها في إعداد المادة التعليمية، ودراسة بعض المناهج التعليمية دراسة وصفية وتحليلية، وكتبوا في وسائل تطوير هذه المواد التعليمية، وتأثير المنهج التداولي واللساني الوظيفي واللسانيات النظرية ونظرية الذكاءات المتعددة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٣- التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تناول فيه الباحثون موضوعات متنوعة في التقنية منها: برامج الدعم والتعزيز، ودور التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية، وفاعليتها في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية، وتحقيق الغايات الكبرى من ذلك وهي التعريف بحضارتنا العربية والإسلامية، وإيجاد جسور التعارف والتلاقي بيننا -نحن العرب- وباقي شعوب العالم، واستخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغة اللغوية، ودورها في تجاوز معوقات الدرس اللغوي العربي بمختلف مكوناته، وأثر التطبيقات الإلكترونية على الخطاب التعليمي الموجّه لغير الناطقين باللغة العربية، وتقييم مواقع الإنترنت المجانية المتخصصة في تعليم اللغة العربية، وتحدثوا عن بعض التجارب العملية لبعض الجامعات والمعاهد العالمية مع الدراسة التقويمية لها.

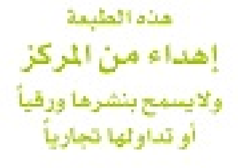
٤- القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تحدث فيه المشاركون عن أهمية القياس والتقييم في التعليم، وتأثيره في مسار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فمن خلاله يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدى المتعلم ومعرفة التحصيل اللغوي، واستكشاف جوانب الضعف وعلاجها، وأدوات تقييم الكفاءة اللغوية وأشكالها وآلياتها، وطريقة تكييفها مع المستويات التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وتقييم واقع اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها والمأمول فيها.

٥- معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية:

كتب فيه المشاركون وأفاضوا في تناول المعوقات والتحديات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أبرزها: عدم تمكّن معلمي اللغة العربية من إيصالها إلى المتعلمين، واستعمال بعض المعلمين العامية أو اللهجة المحلية، والاهتمام ببعض المهارات اللغوية كالقراءة أو الكتابة أو التحدث بشكل منفرد وإهمال المهارات الأخرى، وضعف طرق وأساليب التدريس، وقلة استخدام التقنيات العلمية الحديثة،

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)



وقدموا الحلول وطرق العلاج، والآفاق المستقبلية الممكنة، وقد جاءت هذه الدراسات حول دول متعددة وهي تركيا وإندونيسيا وماليزيا وغيرها من الدول الأوروبية والإفريقية.

وفي ختام هذه المقدمة أزجي عظيم الشكر والثناء لمستحقه سبحانه على نعمه وآلائه، ثم أشكر الأساتذة الباحثين الذي شاركوا في المؤتمر وأفادونا بأطروحاتهم القيمة، وأقدّم لسعادة الأمين العام لمركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية الدكتور عبدالله بن صالح الوشمي ولمعالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى خالص الشكر وصادق الدعاء على استجابتهم وموافقتهم على التعاون والمشاركة مع المعهد في هذا المؤتمر والمؤتمر القادم (الحادي عشر)، وعلى عنايتهم بهذه البحوث وطباعتها بهذا الإخراج الفني المتميز، سائلاً الله الكريم أن ينفع بها وأن يجزيهم عن اللغة العربية ومحبّيها خير الجزاء، والشكر موصول لسعادة الدكتور عبد العزيز الخريف والدكتور بدر الجبر على متابعتهما وجهودهما في إنجاح المؤتمر، والمراجعة العلمية للبحوث وأوراق العمل.

وإنني بهذه المناسبة أشيد بما يقدمه مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز وجهوده المتميزة في خدمة اللغة العربية ونشرها وتعليمها، وإسهامه الدائم وعنايته الكبيرة بتحقيق الدراسات والأبحاث ونشرها، وتنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات، والتواصل المثمر مع الجامعات والمعاهد والمراكز الدولية وتعاونه ومشاركته الفاعلة في أنشطتها وبرامجها.

رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية
د. محمد البشاري

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تحديات تدريس الأصوات العربية للناطقين بغيرها وطرق علاجها

د. عبدالغني أكوريدي عبدالحميد
أستاذ فقه اللغة المشارك، شعبة اللغة العربية
بقسم اللغات بجامعة الحكمة، إلورن – نيجيريا

ملخص البحث:

يحتلّ عنصر الأصوات مكانًا مرموقًا من بين العناصر اللغوية الثلاثة التي يسميها بعضهم "مكونات اللغة؛ وهي: الأصوات والمفردات، والتراكيب/ القواعد. إن تعليم أصوات اللغة كان يتم بالطرق التقليدية؛ على أنها مجرد حروف، ويدرّب على كتابتها وتمييزها شكلا، دون الاهتمام بنطقها؛ مع أنّ التدريب على نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلم اللغة الأجنبية وإتقانها؛ فمهما كان لدى الدارس من الحصيلة من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، يبقى قاصرًا عن أداء اللغة الثانية ما لم يُتقن نطق أصواتها.

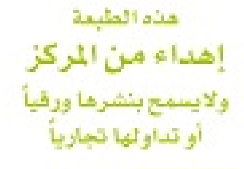
لقد أُهمل الاهتمام بالنطق الصحيح لأصوات اللغة العربية في طريقة القواعد والترجمة؛ وأصبح اللحن فيها متوارثا، يأخذه المتأخرون عمن يلحن من مدرسيهم، فيورّثونه لمن بعدهم بما ينقلونه من خطأ، ولا يتبيّن ذلك إلا لمن عرف اللغة، وأجاد نطق أصواتها. وعند نطق المتعلم بالصوت، ينكشف للماهر الحاذق بمعرفة المخارج والصفات، وأن النطق بالأصوات نطق سليم أو فيه عوج وخلل.

إن المقدرة على النطق الصحيح للأصوات الأجنبية تعد من أعقد مهارات تعلم اللغة، فهي تحتاج إلى تدريب منظم ومكثف، وتحتاج إلى الفهم واللسان بالرياضة، فالمشكلة مشكلة عضوية وإن المرء الذي يأتي كبيرا إلى مجتمع أجنبي يعيش عمره كله في هذا المجتمع، ولا يحسن نطق أصوات لغته إن لم يتعلمها تعلمًا منتظمًا. تقول رايفزر: " حتى المهاجرين الذين يعيشون في البلد الأجنبي لمدة تصل إلى عشرين سنة قد تكون لهم لكنة" أجنبية Foreign accent.

توصلنا في نهاية هذا البحث إلى النتائج الآتية:

١- أن تعليم الأصوات العربية والتدريب عليها لم يعط حقها في تعليم اللغة العربية للناطقين

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



بغيرها خارج الوطن العربي بصفة خاصة مع أهميتها البالغة؛ ولعل ما ينقص هؤلاء القـــائمون على هذا التعليم هو عدم إلمامهم بعلم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات.

٢- أن الصوامت التي تشكّل الصعوبة عادة لدى الناطقين بغير اللغة العربية هـــي: ط،ص، ض، ظ، خ،غ، ه، ع، ق، ث ذ.

٣- أن صعوبة النطق في بعض الصوامت العربية تعود إلى ارتباطها في ميكانيكية نطقها بمنطقـــة الحلق، وهي منطقة تكاد تكون غير نشطة في كثير من لغات العالم.

٤ –أنه لا يكفى لتقويم لسان المتعلم أن ينبه إلى موضع الخطأ، ولا يكتفى بالاستماع إلى جهازه النطقي. ولكن لا بدّ من الاهتمام البالغ بالتدرّب المكثّف والمتواصل وكذلك يجعل طلابـــه ينطقونه، وينتجونه أكثر من مجرد ترديد بعده.

٥ أن تعليم الأصوات بالطرق الحديثة؛ من خلال التدريبات الثنائية والتـــسجيلات الـــصوتية السليمة في مختبر اللغة عمدة أساسية في محو هذه التحديات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مقدمـة:

يحتلّ عنصر الأصوات مكانا مرموقا من بين العناصر اللغوية الثلاثة التي يسميها بعضهم "مكونات اللغة؛ وهي: الأصوات والمفردات، والتراكيب/ القواعد. إن تعليم أصوات اللغة كان يتم بالطرق التقليدية؛ على أنها مجرد حروف، ويدرّب على كتابتها وتمييزها شكلا، دون الاهتمام بنطقها؛ مع أنّ التدريب على نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلم اللغة الأجنبية وإتقانها؛ فمهما كان لدى الدارس من الحصيلة من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، يبقى قاصرا عن أداء اللغة الثانية ما لم يُتقن نطق أصواتها.

لقد أُهمل الاهتمام بالنطق الصحيح لأصوات اللغة العربية في طريقة القواعد والترجمة؛ وأصبح اللحن فيها متوارثا، يأخذه المتأخرون عمن يلحن من مدرسيهم، فيورّثونه لمن بعدهم بما ينقلونه من خطأ، ولا يتبيّن ذلك إلا لمن عرف اللغة، وأجاد نطق أصواتها. وعند نطق المتعلم بالصوت، ينكشف للماهر الحاذق بمعرفة المخارج والصفات، وأن النطق بالأصوات نطق سليم أو فيه عوج وخلل.

يهدف هذا البحث الموسوم له: " تحديات تدريس الأصوات العربية للناطقين بغيرها وطرق علاجها." إلى بيان أهمية هذا العنصر وتوضيح أسباب صعوبة النطق لدى الناطقين بغير اللغة العربية، ثم معالجة هذه التحديات. ركّزنا في هذه المهمة على خمسة مباحث بعد المقدمة، يتناول المبحث الأول موضوع: الأصوات وتهاون البعض. ويدرس المبحث الثاني: صعوبات النطق في بعض الأصوات العربية وبعض المشكلات النطقية. ويخصص المبحث الثالث لصعوبات النطق في الفروق الصوتية والفونيمية والتدخل الصوتي. ويعالج المبحث الرابع: عوامل التغلب على مشكلات نطق الأصوات لدى الناطقين بغير اللغة العربية. ويتركز المبحث الخامس على اقتراحات لمعلم الأصوات العربية. ثم الخاتمة والهوامش. والله الموفّق.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الأول
الأصوات وتهاون البعض بها

لا يزال مجال الدرس الصوتي شحيحا في حقل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، يُلحظ أن تدريس مجالات القواعد والصرف والنصوص والكتابة والمفردات يحشد للطلاب حشدا عشوائيا بينما يُهمل العناية بموضوع النطق في تعليم اللغة، ذلك المفهوم- مفهوم كلمة النطق - الذي لا ينحصر على إنتاج الأصوات والكلمات والعبارات فقط، بل يتعدى ذلك إلى إدراكها. فلا بدّ أن يصل المتعلم إلى مستوى يكون به فاهما لما يسمع مفهوما لما ينطق. وقد سمّاه مورلي (Morley) "حدّ الكفاءة التواصلية"[(١)]، حيث يتضمن النبر والتنغيم والطول والإيقاع وسرعة الكلام ودرجة الصوت ونوعيته. لذا قد جاءت الدراسات في مجال تعليم نطق اللغات في مسارين: أحدهما: يعني بدراسة تعليم الأصوات، والثاني يهتم بدراسة مظاهر الأداء الصوتي. إن إجادة اللغة العربية هي إتقان للقرآن الكريم، فيجب أن تحرر لغة القرآن من الإقليمية والعنصرية الضيقة، لتصبح أداة تفاهم بين جميع المسلمين على اختلاف أجناسهم وألوانهم.

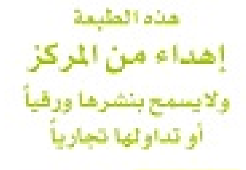
ومما لا شك فيه أن غير الناطقين باللغة العربية بحاجة ماسة في هذا العصر إلى إتقان النطق الصحيح لأننا إذا راجعنا التاريخ الإسلامي في سائر عصوره رأينا أن المسلمين غير العرب قد نبغوا، وبرزوا في شتى فنون العلم والمعرفة. ومن منا — أنصار لغة القرآن- لا يعجب بأمثال الشيرازي، والسندي، والحلبي، والزنجاني، والجبرتي، والأفغاني، والأشموني، والقلقشندي، والصقلي، والقيرواني، والمراكشي، والصنهاجي، والقرطبي، والفيروزابادي، والبخاري وغيرهم من سلفنا الصالح الذين تدلّ نسبة كل منهم على أصله غير العربي، مع أن الفصحى تتهلل عند ذكرهم. ذلك لأن العربية لم تعد لغة إقليمية محصورة، وإنما هي لغة عالمية بفضل الله الذي أنزل بها القرآن الكريم الذي يؤمن به ويقدّسه كل مسلم حيثما كان[(٢)].

---

(1) Morley, The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages, p. 488

(٢) د. إبراهيم محمود جوب: آفاق تطوير اللغة العربية في بلاد المسلمين، في أبحاث ندوة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية ٢٠٠٢م ص: ٣٨٩-٣٩٠.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



عني الدارسون بموضوع النطق في تعليم اللغة لكونه المنطلق الأساس الذي يعتمد عليه المتعلم في تواصله مع العالم؛ ولأن وضوح نطق المتعلم للأصوات والكلمات يمكنه من إيصال الرسالة اللغوية حتى وإن أحدث شيئًا من الخلل في تركيب الجملة نحويا، ولكنه إن فقد هذا الوضوح في النطق- خاصة في سبيل الكلام المتصل- يكون من الصعب على المتلقي التقاط الرسالة المطلوبة، حتى وإن أتقن المتكلم قواعد تركيب الجمل المنطوقة(1). إليك بعض أمثلة للأخطاء الصوتية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغات الأخرى:

من الأخطاء الصوتية:

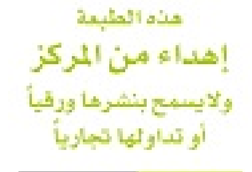
أ – في الجمل والعبارات

الخطأ	الصواب
▪ رجأنا بالطائرة.	رجعنا
▪ هذه إمارة عالية.	عمارة
▪ الفيل هيوان ضخم.	حيوان
▪ عاشوا تحت الهماية.	الحماية
▪ نذر إلى الصورة.	نظر
▪ هذا حيوان دخم.	ضخم
▪ غادرت الطائرة المتار.	المطار
▪ فحص الطبيب كلب المريض.	قلب
▪ اشتريت أساسًا جديدا للبيت.	أثاثًا
▪ أسكونو في بيت واسع.	أسكنُ
▪ بكم هذا القميس؟	القميص(٢)

(1) Adult Migrant: English ProgrammeReseach Centre 2002 "what is pronunciation? P. 1"

(٢) استطاع الباحث أن يجمع هذه المجموعة من أخطاء الطلاب خلال امتحانات كتابية عُقدت لعدد من طلبة المرحلة الثانوية من "كلية الاستقامة للدراسات العربية والإسلامية إلورن نيجيريا" بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠١٦م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

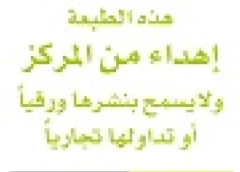


ب - في أسماء محرفة بسبب صعوبة النطق بحروفها

إنّ هذا النوع من الأسماء كثيرة في بعض المجتمعات الإسلامية منها:

النطق الصحيح	النطق غير الصحيح
■ عبد الغفار	أبدو الكفار
■ عبد الله	أبدو الله
■ عيسى	ايس
■ خديجة	اديجا
■ حمزة	امسى
■ حكيم	اكيمو
■ خليل	اليلو
■ هارون	ارونا
■ هداية	ادايا
■ سعد	سادو
■ حسن	اسني
■ زبير	سبيرو
■ شمس الدين	سمس دين/ شمس دين
■ ثوبان	سوبانا
■ ثوبية	سويية
■ ذو القرنين	سو الكرنييني
■ ذو النورين	سو نورييني
■ زكرياء	سكا/ سكرياا و
■ زينب	سينبو
■ زليخة	سليا
■ شاكر	شاكرو/ ساكرو
■ صديقة	سِدِي/ سِدِيكَا

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



▪ صالح	سَالِوُ
▪ صلاح	سَلَوُ
▪ طاهر	تارو
▪ لطيفة	لتيفا
▪ قاسم[1]	كسيم كاسمو

إن المقدرة على النطق الصحيح للأصوات الأجنبية تعد من أعقد مهارات تعلم اللغة، فهي تحتاج إلى تدريب منظم ومكثف، وتحتاج إلى الفهم واللسان بالرياضة، فالمشكلة مشكلة عضوية وإن المرء الذي يأتي كبيرا إلى مجتمع أجنبي يعيش عمره كله في هذا المجتمع، ولا يحسن نطق أصوات لغته إن لم يتعلمها تعلما منتظما. تقول رايفزر: " حتى المهاجرين الذين يعيشون في البلد الأجنبي لمدة تصل إلى عشرين سنة قد تكون لهم لكنة" أجنبية (Foreign accent)[2].

لقد لحظ القدماء هذه الظاهرة ملاحظة دقيقة، فالجاحظ اتضح له أن الكبير يكون جهازه النطقي قد صبّ في قالب أصوات أمه، ولهذا فعند تعلم اللغة الأجنبية يجد هذا الجهاز مشقة في استخدام الأصوات الغريبة، وكذلك الأصوات المعروفة لديه ولكنها تستخدم بطريقة مخالفة لما اعتاده. وعكس ذلك إذا جلب صغيرا، فإن الصغير لا يزال يحتفظ بجهاز نطقي مرن، له قابلية التشكل والتكيف مع أصوات اللغة الأجنبية[3].

فقد جعل الجاحظ سيطرة الأجنبي على صوامت اللغة من المستحيلات حين قال: "فأما حروف الكلام فإن حكمها إذا تمكنت في الألسنة خلاف هذا الحكم ألا ترى أن السندي إذا جلب كبيرا فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زايا، ولو أقام في علياء تميم، وسفلى قيس، وبين عجز هوازن، خمسين عاما. وكذلك النبطي القح لأن النبطي القح يحيل الزاي سينا، فإذا اراد أن يقول:

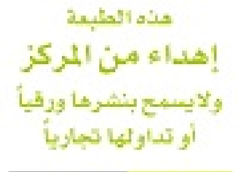
---

(1) Rivers wilga M.,: Teaching foreign Language Skills, The university of Chicago , 1972, p. 112

(٢) عبدالفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها " للمعلم والمتعلم" جامعة أم القرى، الطبعة الثانية، هـ١٤١٣-١٩٩٣م. ص: ١٣.

(٣) عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ: البيان والتبيين، الناشر: دار ومكتبة الهلال، بيروت، عام النشر: ١٤٢٣ هـ ج ١، ص: ٤٠-٤١.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

زورق قال: سورق، ويجعل العين همزة، فإذا أراد أن يقول مشمعل قال مشمئل"[١].

فالنتيجة التي توصل إليها الجاحظ كانت في زمن لم تتطور فيه نظريات وطرق التعليم والتربية، ولم توجد فيه المخترعات والأجهزة المساعدة المستخدمة اليوم في كثير من فصول تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة وفي تعليم الصوت بصفة خاصة. لقد رُوي أن الحكيم الصيني الشهير "كونفوشيوس" سُئل: ما أول عمل تباشره إذا أتيح لك أن تحكم بلدا من البلدان؟ قال: " أصلح لغة القوم!" قالوا: وما العلاقة بين إصلاح اللغة والإدارة؟ قال: إذا كانت لغة الناس غير سليمة فإن ما يُقال غير الذي يُفهم، وإذا كان ذلك كذلك تبلبلت العقولُ وفسدت الأحكامُ، وسادت شريعةُ الغاب[٢]. ويبدو أن المقصود هو العناية باللغة لأنها عماد كل البنى المادية والثقافية. فاللغة المسموعة هي المصدر للغة؛ وهو ما جعل علماء اللغة يرون أن تعريف ابن جني للغة تعريفا جامعا مانعا شاملا: "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[٣]. وهذا يؤكد الجانب الصوتي ويعظمه.

ولقد رأينا القدماء قد اهتموا اهتماما كبيرا بعلم الأصوات ابتداء من الخليل بن أحمد، وتلميذه سيبويه، وابن جني، وابن سينا، ثم جاء أهل القراءات فأضافوا إليه حتى جاء هذا العصر حيث بلغ هذا العلم- علم الأصوات—درجة من الأهمية والطليعة، فأصبح فيها المنطلق الأول لكل دراسة جادة يقوم بها باحث لغوي لأية لغة، فتعددت فروعه وأصبحت تشمل:

١- علم الأصوات النطقي (في أعضاء النطق)
٢- علم الأصوات الأكوستيكي (الصوت بعد أن يخرج من مصدره إلى أن يصل إلى المتلقي)
٣- علم الأصوات السمعي (في الأذن وكيفية تلقيها للصوت)[٤].

---

(١) د. عباس الصوري: مواكبة اللغة العربية للغة المعلومات "المعجم الآلي نموذجا" في كتاب "اللغة العربية إلى أين؟ لأبحاث الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية... ص: ٤٥٣.

(٢) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة ٣٣/١.

(٣) عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، الناشر / عمادة شؤون المكتبات —جامعة الملك سعود ١٩٨٢م/١٤٠٢هـ. ص: ١٠.

(٤) كمال محمد بشر: علم اللغة العام (الأصوات) مصر: دار المعارف ١٩٧٣م، ص: ١٧٨. يبدو أن كمال بشر استخدم كلمة جميعا "تجاوزا" لأن ناطقي السواحلية مثلا لا يجدون صعوبة في هذه الأصوات. انظر عبد الفتاح محجوب محمد في: تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها. ص: ٢٤.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الثاني
صعوبات النطق في بعض الصوامت العربية وبعض المشكلات النطقية

لقد تبين لي من خلال ممارستي لتدريس عدد من طلاب غير الناطقين بالعربية سنوات تقارب ثلاثين عامًا، وبصفتي أنطق بغير العربية أن هناك أصواتًا تشكل قاسما مشتركا بين الطلاب الذين يودّون تعلم اللغة العربية بنسب متفاوتة. يقول كمال بشر مؤكدا لما ذهبنا إليه: "أما أن بالعربية صعوبات صوتية تقابل الأجانب عند تعلمهم لغتنا فهو أمر ثابت محقق. فأصوات الحلق وأقصى الحنك كلها أو جلّها تمثل مشكلة صوتية أمام الأجانب جميعا(١)". وتلك الأصوات هي:

ط، ص، ض، ظ، خ، غ، ه، ع، ق، ث، ذ.

/ط/ وقفي أسناني مفخّم مهموس.
/ص/ احتكاكي لثوي مفخّم مهموس.
/ض/ وقفي أسناني مفخّم مجهور.
/ظ/ احتكاكي أسناني مفخّم مجهور.
/خ/ احتكاكي طبقي مهموس.
/غ/ احتكاكي طبقي مجهور.
/هـ/ احتكاكي حنجري مهموس.
/ع/ احتكاكي حلقي مجهور.
/ق/ وقفي حلقي مهموس.
/ث/ احتكاكي أسناني مهموس.
/ذ/ احتكاكي أسناني مجهور(٢).

---

(١) محمد علي الخولي: الطبعة الثانية ١٩٨٦م، أساليب تدريس اللغة العربية. مطابع الفرزدق التجارية الرياض. ص: ٣٨-٣٩.

(2) Elgendy, A.M & Pols, L.C.W, Meachanical versus perceptual constaints as determinants of articulatory strategy. Pp: 57

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

صعوبات النطق في بعض الصوامت العربية:

تعود صعوبة النطق في بعض الصوامت العربية إلى ارتباطها في ميكانيكية نطقها بمنطقة الحلق، وهي منطقة تكاد تكون غير نشطة في كثير من لغات العالم(1). وغياب هذا النشاط العضوي يعني ضمنًا غياب الأنموذج الذهني الذي يقيس عليه متعلم اللغة إدراكه للأصوات الجديدة، إذ كلما وجدت الأصوات المتعلمة نظائر لها في لغة المتعلم الأم سهلت عملية إدراك الصوت وإنتاجه، وكلما غاب النظير زاد المجهود الذهني – النطقي المبذول لتعلم الصور الصوتية الجديدة، هذا من جانب، أما من الجانب الآخر فالحلق يُعد من المناطق النطقية المعقدة عضويا، وميكانيكية تحرك العضلات المشتركة تزامنيا في إنتاج هذه الصوامت مركبة للغاية، الأمر الذي لا يجعل هذه الصوامت صعبة على متعلمي العربية من غير الناطقين بها وحسب؛ بل على الأطفال المتحدثين بالعربية كذلك إذ يستغرق اكتسابهم لهذه الصوامت وعلى الأخص العين والحاء– زمنا أطول بالمقارنة مع الأخرى الفموية(2)، وهي إشارة إلى أن الصوامت المعتمدة انتاجها على هذه المنطقة تُعد من الصوامت الصعبة في أصل تشكلها بالمقارنة مع الصوامت الأخرى.

الجانب الفونولوجي:

إن أكثر ما يعنينا في الجانب الفونولوجي في هذه الدراسة تلك التنوعات التي يتركها الصامت المفخم في نظيره المرقّق، وهو ما عُرف صوتيا بانتشار القيمة التفخيمية من الصامت المفخّم للعناصر الصوتية المجاورة، ويكون الانتشار إما تقدميا أو تراجعيا، فما إن يجاور المفخم صامتا مرققا له نظير مفخم في العربية الفصيحة وتمثل الصوامت الآتية: " السين، والدال، والتاء، فإنه يحوله ألوفونيا على المستوى النطقي– السمعي إلى صورة أقرب إلى الإنتاج المفخم، وهنا يفقد الفونيم جزءا من خصائصه المميزة ليدخل على المستوى الإدراكي في دائرة فونيم آخر، ففونيم السين مثلا في كلمات نحو: "سطع، السّطل، يسطُر، سطح" تدرك سماعيا "صاد" ولا يكاد متعلم اللغة يميز سماعيا الفرق بينها وبين فونيم الصاد في الكلمات التالية: "اصطفّ، مصطفي، اصطرع، يصطرخ، وهنا يحدث ما يمكن أن نسميه توحد استقبال الصور السماعية بين الفونيم والألوفون لصامتين مختلفين،

(١) المؤلف نفسه: المرجع نفسه.ص: ٥٧.

(٢) د. ابتسام حسين جميل: الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة.... مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص: ٧٦٦.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والمشكلة الماثلة هنا أن متعلم اللغة عندما يُدرك هذه الصوامت بهيئتها السماعية الألوفونية فإنه يكتبها كما سمعها ويخزنها في معجمه اللغوي الذهني بأنموذجها الألوفوني لا بأنموذجها الفونيمي. وبهذا تصبح المشكلة مركبة في الصوامت المحلقة، إذ يتوجب على متعلم اللغة ألا يكتفي فقط بتدريب نفسه فوناتيكيا على انتاج هذه المجموعة وإدراكها؛ بل وأيضًا تمييز التنوعات الألوفونية لنظائرها المرقّقة عندما تميل إلى الصورة المفخمة[1].

بعض المشكلات النطقية:

تنشأ بعض الصعوبات النطقية عن العوامل الآتية:

١- قد يصعب على المتعلم أن ينطق بعض الأصوات العربية الموجودة في لغة الأم.

٢- قد يسمع المتعلم بعض الأصوات ظانا إياها أصواتا تشبه في لغته الأم، مع العلم أنها في الواقع خلاف ذلك.

٣- قد يخطئ المتعلم في إدراك ما يسمع فينطق على أساس ما يسمع، فيؤدي خطأ السمع إلى خطأ النطق.

٤- قد يخطئ المتعلم في إدراك الفروق المهمة بين بعض الأصوات العربية ويظنها ليست هامة قياسا على ما في لغته الأم. فإذا كانت لغته لا تفرق بين /س، ز/ أو بين/ث، ظ/ أو بين /ت/، ط/ فإنه يميل إلى إهمال هذه الفروق حين يسمعها في العربية أو عند نطقه للغة العربية.

٥- قد يضيف المتعلم إلى اللغة العربية أصواتا غريبة عنها يستعيرها من لغته الأم. فقد يميل الأمريكي إلى إضافة صوت/p/ أو /v/ إلى العربية لأنها أصوات مستعملة في لغته الأم.

٦- قد ينطق المتعلم الصوت العربي كما هو منطوق في لغته الأم، لا كما ينطقه العربي. مثلا، قد يميل الأمريكي إلى نطق/ ت/ العربية على أنها لثوية بدلا من كونها أسنانية. وقد يحصل ذلك بالنسبة إلى /د/ العربية أيضًا.

٧- قد يصعب على المتعلم نطق صوت عربي ما لاعتبارات اجتماعية. فبعض الشعوب تعد إخراج اللسان من الفم سلوكا معيبا. ولهذا يصعب على مثل هؤلاء نطق /ث/ أو /ذ/.

٨- قد تجد صوتا مشتركا بين العربية واللغة الأم لمتعلم ما، ولكن هذا الصوت يشكل صعوبة لدى المتعلم في بعض المواقع. فالإنجليزي لا ينطق/هـ/ في آخر الكلمة في لغته الأم، على رغم أنه ينطقها في أول الكلمة أو وسطها. ولهذا فإن/هـ/ عندما تكون في آخر الكلمة

(١) محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية.ص: ٤٦-٤٨.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية تشكل صعوبة في النطق للمتعلم الإنجليزي أو الأمريكي[1].

٩- من الأصوات الصعبة على غير العربي/ط، ض، ص، ظ/. فهي أصوات مفخّمة أو مطبقة أو محلّقة، تعرضت لتفخيم، أي إطباق أو تحليق. وقد يصعب على المتعلم تمييز /ط/عــن/ت/، وتمييز/ض/عن /د/، وتمييز /ص/ عن /س/، وتمييز /ذ/ عن /ظ/.

١٠- ومن الأصوات الصعبة على غير العربي /خ/و/غ/. بل إن التمييز بينهما يصعب أحيانًا علــى الطفل العربي.

١١- كذلك قد يصعب على غير العربي التمييز بين /هــ/و /ح/والتمييز بين الهمرة و /ع/وبــين /ك/ و /ق/.

١٢- قد يصعب على غير العربي التمييز بين الهمزة والفتحة القصيرة.

١٣- قد يصعب على المتعلم أن يدرك الفرق بين الفتحة القصيرة والفتحة الطويلة، مثل: (سَــمَرَ، سَامَرَ).

١٤- قد يصعب عليه التمييز بين الضمة القصيرة والضمة الطويلة، مثل (قُتِلَ، قُوتِلَ).

١٥- قد يصعب عليه التمييز بين الكسرة القصيرة والكسرة الطويلة، مثل: (زِرْ، زِيرْ).

١٦- قد يصعب عليه نطق /ر/ العربية التكرارية أو المرددة. فقد ينطقها انعكاسية، كمــا يفعــل الأمريكيون أو لا ينطقها إذا جاءت نهائية كما يفعل بعض الإنجليز[2].

(١) المؤلف السابق: المرجع السابق ص: ٤٨.

(٢) المؤلف نفسه: المرجع نفسه ٥٠-٥١.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الثالث
الفروق الصوتية والفونيمية والتدخل الصوتي

الفروق الصوتية والفونيمية:

لا شك أنه سيكون من الصعب على المتعلم المبتدئ أن ينطق العربية كما ينطقها أهلها. فمهما حاول وجدّ وأجاد فسيظهر من نطقه أنه ينطق العربية لغة ثانية. وسوف يختلف نطقه للمفردات عن نطق العربي. فهل يحق للمعلم أن يتساهل في هذا أم عليه أن يطلب من المتعلم أن ينطق العربية كما ينطقها أهلها تماما؟

للإجابة عن هذا السؤال، لابد من التمييز بين نوعين من الفروق:

١- الفروق الصوتية: يقصد بالفرق الصوتي ذلك الفرق الذي لا يحدث تغييرا في المعنى. فإذا نطق المتعلم/ت/ جاعلا إياها لثوية بدلا من كونها أسنانية، كان الفرق صوتيا لأنه لا يؤثر في المعنى. وإذا نطق المتعلم/د/ جاعلًا إياها لثوية بدلا من كونها أسنانية، كان الفرق صوتيا لأنه لا يؤثر في المعنى. وإذا نطق المتعلم /ر/ العربية جاعلا إياها انعكاسية بدلًا من كونها تكرارية، كان هذا الفرق صوتيا لا تأثير له على المعنى. ولهذا، من الممكن للمعلم أن يتجاهل أخطاءً من هذا النوع. ولا نقول إن عليه أن يشجع مثل هذه العادات. ولكن نقول إنه من الممكن تجاهلها أحيانًا من أجل التركيز على أخطاء أكثر خطورة.

٢- الفروق الفونيمية: يقصد بالفرق الفونيمي ذلك الفرق الذي يؤثر في المعنى. فإذا قال المتعلم (زالَ) بدلا من (سالَ) فهذا فرق فونيمي وخطأ فونيمي لأنه يؤثر في المعنى. والفرق بين /ت، ط/ في اللغة العربية فرق فونيمي. وكذلك الفروق بين كل من الثنائيات الآتية: /ت،د/، /د،ض/، /ك،ق/، /ث،ذ/، /س،ز/، /ذ،ظ/، /س،ص/، /س،ش/، /ح،هـ/ /ح، ع/،/ء،هـ/.مثل هذه الفروق الفونيمية هي الفروق المهمة التي يجب عدم التساهل بشأنها، كما يجب التركيز عليها أثناء تعليم العربية ومفرداتها وأصواتها. أما الفروق الصوتية فيمكن غض النظر عنها في البداية من أجل التركيز على الأهم. ومع ذلك فعلى المعلم أن يكون القدوة في النطق في جميع الحالات[(١)].

(١) محمد علي الخولي: الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، الحياة مع اللغتين الثنائية اللغوية، مطابع الفرزدق التجارية- الرياض، ص: ٩٩-١٠٠.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التدخل الصوتي:

في حالات التدخل الصوتي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، قد تحدث إحدى الظواهر الآتية وهي كلها تمثل أخطاء نطقية:

١- نطق صوت في اللغة الثانية كما ينطق في اللغة الأولى. مثال ذلك عندما ينطق العربي/t/ الإنجليزية اللثوية مثل نطقه /ث/ العربية الأسنانية. ومثال آخر نطق الأمريكي /ر/ العربية التكرارية مثل نطقه/r/ الأمريكية الارتدادية. وبالرغم من أن هذا التدخل لا يضر بالمعنى، إلا أنه ينتج نطقا غير مألوف لدى ناطقي اللغة الثانية الأصليين.

٢- اعتبار فونيمين في اللغة الثانية فونيما واحدا قياسا على اللغة الأولى ونطقهما دون تمييز. مثال ذلك أن ينطق العربي الذي يتعلم الإنجليزية/p/ و/b/ كأنهما /ب/متأثرا بعدم التمييز بينهما في العربية. وهذا التدخل يضر بالاتصال والتفاهم لأن إحلال/b/ محل/p/ أو/p/ محل/b/ يغيّر معنى الكلمة. ويدعى هذا التدخل التمييز الفونيمي الناقص phonemic underdifferentiation

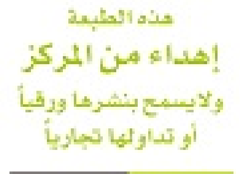
٣- اعتبار فونيم واحد في اللغة الثانية فونيمين قياسا اللغة الأولى. مثال ذلك الأمريكي الذي يتعلم العربية ويظن /ف/ العربية أحيانًا/f/وأحيانًا /v/ قياسا على وضعهما في لغته الأولى. ويؤدي هذا التدخل إلى غرابة في نطق اللغة الثانية. ويدعى هذا النوع من التدخل "التمييز الفونيمي المفرط"، أو "الإفراط في التمييز"phonemic overdifferentiation.

٤- استبدال فونيم صعب في اللغة الثانية بفونيم آخر في اللغة الأولى. مثال ذلك الإنجليزي الذي يستبدل كل /ح/ عربية بصوت/h/ أي /هـ/، لأن اللغة الأولى تستطيع أن تزوده بـ/هـ/ ولا تستطيع تزويده بـ/ح/.

٥- تعديل نظام العناقيد الصوتية في اللغة الثانية بحيث يصبح قريبا من نظام العناقيد في اللغة الأولى. مثال ذلك: العربي الذي ينطق explain مضيفا/i/ قبل /p/ لمنع اجتماع السواكن في مقطع واحد.

٦- نقل نظام النبر من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وهذا يؤدي إلى نقل مواضع النبر على كلمات اللغة الثانية من مقاطعها الصحيحة إلى مقاطع غير صحيحة، مما يجعل النطق غريبا أو غير مفهوم.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)

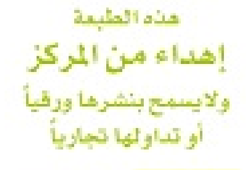


٧- نقل نظام التنغيم من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وهذا النقل يؤدي إلى نطق جمل اللغة الثانية بطريقة تشبه نغمة جمل اللغة الأولى الأمر الذي يجعل النطق غريبا أو غير مفهوم.

ويجب أن يلحظ أن التدخل الصوتي هو أشيع أنواع التدخل، فهو أشيع من التدخلات النحوية والدلالية وسواها. وهو أكثر الأنواع وضوحا وأسهلها اكتشافا وملاحظة. كما أنه يقل كلما كان تعلم اللغة الثانية أبكر، ويزداد كلما كان تعلم اللغة الثانية أكثر تأخرا[١].

(1) Rivers wilga M.,: Teaching foreign Language Skills, p. 120

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



المبحث الرابع
عوامل التغلّب على مشكلات نطق الأصوات لدى الناطقين بغير العربية

يجب على مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون مستعدا وقادرا على إعداد تمارين نطقية لمعالجة صعوبات النطق لدى طلابه ومن تلك المعالجات:

١ - الثنائية الصغرى من أفضل الطرق لإبراز الفرق بين صوتين الثنائية الصغرى. ويقصد بهذه الثنائية كلمتان تختلفان في المعنى وتتشابهان في النطق إلا في موقع واحد[(١)] مثل سَالَ، زال. وقد يكون الموقع أوليا أو وسطيا أو ختاميا.

- **ومن أمثلة التقابل الأولى ما يلي:**

سام،	صام	/س،ص/
سراب	شراب	/س،ش/
علّ،	هلّ	/ع،هـ/
تلا،	طلا	/ت،ط/

- **ومن أمثلة التقابل الوسطي ما يأتي:**

لكم،	لثم	/ك،ث/
جرى،	جزى	/ر،ز/
نائم،	ناقم	/ء،ق/
صابر،	صاهر	/ب،هـ/

- **ومن أمثلة التقابل الختامي ما يلي:**

أصواف،	أصوات	/ف،ت/
أصنام،	أصناف	/م،ف/

(١) محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، ص: ٥٢.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فروق	فروض	/ق،ض/
موقد	موقع	/د، ع/

- **تفيد هذه الثنائيات الصغرى المتعلم من عدة نواح:**
- يتدرب المتعلم على التمييز بين الأصوات المتقاربة والمتقابلة.
- نظرا لاختلاف الثنائية الصغرى المقصورة على موقع واحد، يصبح من الممكن للمتعلم أن يركز على الفرق بين صوتين فقط في كل ثنائية أثناء الاستماع والنطق.
- يُعطى المتعلم الدليل وراء الدليل والمثال وراء المثال على مدى تأثير الفرق بين الصوتين في المعنى[1].

٢ - تمارين النطق:

- **حين يكتشف المعلم أن تلاميذه لا يفرقون بين صوتين مثل /ت، ط أو /ك، ق/ أو /س، ز/، فإن عليه أن يفعل شيئا لمساعدتهم في التغلب على هذه المشكلة. وعليه أن يقوم بما يأتي:**
- يحدد المعلم الصوتين موضع الإشكال عند طلابه.
- يختار المعلم عددا كافيا من الثنائيات الصغرى التي يتقابل فيها هذان الصوتان. ويستحسن أن يكون التقابل في مواقع أولية ومواقع وسطية ومواقع ختامية. ولنفرض أن الصوتين هما /ك، ق/.
- يتفق المعلم مع طلابه على رقم لكل صوت. مثلا/ك/ هي الصوت (١) و/ق/ هي الصوت (٢).
- ينطق المعلم كلمة من قائمة الثنائيات الصغرى ويطلب من طلابه التعرف على الصوت المنشود: هل هو الصوت (١) أم الصوت (٢)؟ يتكرر تمرين التعرف على كلمات متعددة من قائمة الثنائيات.
- يرتب المعلم قائمة الثنائيات مثنى مثنى بحيث تبدأ كل ثنائية بالصوت الأسهل، مثلا /ك/. وتكون الكلمة الثانية في الثنائية محتوية على الصوت /ق/.

(١) المؤلف نفسه: المرجع نفسه، ص: ٥٣.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- يبدأ تمرين النطق بأن ينطق المعلم الكلمة والطلاب يستمعون ثم يرددون من بعده بطريقة جمعية، ثم بطريقة المجموعات، ثم بطريقة فردية.
- يدمج المعلم الكلمات في جمل أو أشباه جمل، ويقدم المثال المنطوق ثم يردد الطلاب من بعده بطريقة جمعية، ثم بالمجموعات، ثم فرادى[(١)]. ويستحسن أن يكون هذه الكلمات مما يعرفه الدارس، ومن أفضلها الأعلام؛ حيث لا ينشغل ذهن الدارس بالتفكير في المعنى؛ فيجتمع عليه صعوبتان فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه.

(١) محمد علي الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، ص: ٥٦-٥٨.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الخامس
اقتراحات لمعلم الأصوات العربية

إذا أراد المعلم أن يُقلّل من مصاعب طلابه في النطق، فمن المستحسن أن يأخذ في الحسبان الاقتراحات الآتية:

١- يجب أن يستمع الطلاب للنموذج قبل أن يكرروه. دع الطلاب يستمعوا للجملة أو الكلمة مرتين أو ثلاث ثم يكرروها من بعدك

٢- على المعلم أن يحضر درسه جيدا قبل دخول الصف وأن يتأكد من لفظ كل كلمة بطريقة صحيحة من حيث صوامتها وصوائتها وحركتها ومن حيث التنبير أيضًا. فالمعلم يعطي النموذج اللغوي وهو القدوة فيما ينطق. فإذا علّم بطريقة خاطئة فسوف يصعب عليه أو على سواه أن يصحح الخطأ الذي تعلمه طلابه منه.

٣- يجب أن يهتم المعلم بالنطق الصحيح، ليس فيما يتعلق بالفونيمات القطعية فقط، أي بالصوامت والصوائت، بل عليه أن يعني بالفونيمات الفوقطعية أيضًا، أي النبرات والفواصل والأنغام.

٤- يجب على المعلم أن يدرب تلاميذه على النطق الصحيح من ناحية وعلى التكلم بالسرعة العادية من ناحية أخرى. وهذا يعني أنه لا يستحب منه نطق الجملة بالسرعة البطيئة غير العادية لأن مثل هذه السرعة تضيع التنغيم السليم للجملة وتؤدي إلى إطالة الصوائت القصيرة وتجعل النطق متكلفا غير مألوف. ويتحقق هدف السرعة العادية عن طريق تقديم المعلم للنموذج بالسرعة العادية ليقتدي به الطلاب حين يكررون من بعده.

٥- يجب أن يهتم المعلم بالنطق الصحيح أثناء تدريس المفردات والقواعد والقراءة وسائر المهارات اللغوية[(١)].

٦- عند تدريس المفردات الجديدة، يحسن بالمعلم أن يلفت نظر طلابه إلى الحروف التي تكتب ولا تقرأ مثل الألف في (ذهبوا). والحروف التي تكتب ولكنها تتحول إلى أصوات أخرى

(١) عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الطبعة الأولى، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، ص: ١٥٠-١٥١.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مثل اللام أل التعريف حين تكون متبوعة بحرف شمسي مثل (التفاح).

٧- على المعلم أن يعرف الأصوات العربية التي يصعب نطقها على طلابه وأن يعطي هذه الأصوات اهتماما أكبر وتمارين أكثر من الأصوات السهلة.

٨- على المعلم أن يعالج صوتا واحدا فقط في الدرس الواحد.

٩- على العلم ألا يخلط تدريس الأصوات بتدريس الكتابة.

١٠- على المعلم ألا يغفل شيئا من تدريبات الثلاثة (تعرف، تمييز، تجريد).

١١- على المعلم ألا يشرح المخارج والصفات نظريا، بل يكتفي بالإشارة إليها بما يساعد في تمييزها.

١٢- على المعلم ألا يقتصر على مجرد التعرف على الصوت وتمييزه عند سماعه، بل يجعل طلابه ينطقونه، وينتجونه أكثر من مجرد ترديد بعده.

١٣- على المعلم أن يقدّم درسه في حدود الوقت المتاح.

١٤- على المعلم أن يتذكّر أنه معلم لطلاب مبتدئين لا مدرّب للمعلمين.

وممن الجدير بالذكر أن النطق بالأصوات العربية أسهل من ذلك في الأصوات الإنجليزية لأن العربية مرنة مطواعا. فالفاء العربية هي الفاء في جميع المواقع والظروف، وقل ذلك في جميع الأبجدية العربية. فكيف نفسر النطق المتغاير الحاصل في حرف (C) الإنجليزية التي تنطق (سينا) في مثل: Centre و City، وتنطق (كافا) في مثل: Country و Company وكذلك People وPhoneحينا (P) وحينا آخر(F) وحروف كثيرة تكتب ولا تنطق مثل (k) في knock)).

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الخاتمــة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آلــه وأصــحابه وســلّم.

وبعد:

فإن تعليم الأصوات العربية للناطقين بغيرها منطلق أساسي يعتمد عليه المتعلم في تواصله مــع العالم؛ لأن وضوح نطق التعلم للأصوات والكلمات يمكنه من إيصال الرسالة اللغوية... وبعد هذه الجولة القصيرة مع هذا الموضوع:" تحديات تدريس الأصوات العربية للنــاطقين بغيرهــا وطــرق علاجها" توصلنا في هذا البحث إلى النتائج التالية:

١- أن تعليم الأصوات العربية والتدريب عليها لم يعط حقها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خارج الوطن العربي بصفة خاصة مع أهميتها البالغة؛ ولعل مــا يــنقص هــؤلاء القائمون على هذا التعليم هو عدم إلمامهم بعلم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات.

٢- أن الصوامت التي تشكّل الصعوبة عادة لدى الناطقين بغير اللغة العربية هي: ط،ص، ض، ظ، خ، غ، ه، ع، ق، ث ذ.

٣- أن صعوبة النطق في بعض الصوامت العربية تعود إلى ارتباطها في ميكانيكيــة نطقهــا بمنطقة الحلق، وهي منطقة تكاد تكون غير نشطة في كثير من لغات العالم.

٤- -أنه لا يكفي لتقويم لسان المتعلم أن ينبه إلى موضع الخطأ، ولا يكتفي بالاســتماع إلى جهازه النطقي. ولكن لا بدّ من الاهتمام البالغ بالتدرّب المكثّف والمتواصــل وكــذلك يجعل طلابه ينطقونه، وينتجونه أكثر من مجرد ترديد بعده.

٥- أن تعليم الأصوات بالطرق الحديثة؛ من خلال التدريبات الثنائية والتسجيلات الصوتية السليمة في مختبر اللغة عمدة أساسية في محو هذه التحديات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المراجع والمصادر

- د. ابتسام حسين جميل: الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة.... مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد الثامن عشر، العدد الثاني.
- د. إبراهيم محمود جوب: آفاق تطوير اللغة العربية في بلاد المسلمين، في أبحاث ندوة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية ٢٠٠٢م.
- أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الطبعة الأولى،
- ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.
- – د. عباس الصوري: مواكبة اللغة العربية للغة المعلومات "المعجم الآلي نموذجا" في كتاب "اللغة العربية إلى أين؟، لأبحاث الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية...
- عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها " للمعلم والمتعلم" جامعة أم القرى، الطبعة الثانية، هـ١٤١٣-١٩٩٣م.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، الناشر / عمادة شؤون المكتبات –جامعة الملك سعود ١٩٨٢م/١٤٠٢ه.
- – عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ: البيان والتبيين، الناشر: دار ومكتبة الهلال، بيروت، عام النشر: ١٤٢٣ هـ.
- كمال محمد بشر: علم اللغة العام (الأصوات) مصر: دار المعارف ١٩٧٣م، ص: ١٧٨. يبدو أن كمال بشر استخدم كلمة جميعا "تجاوزا" لأن ناطقي السواحلية مثلا لا يجدون صعوبة في هذه الأصوات.
- محمد علي الخولي: الطبعة الثانية ١٩٨٦م، أساليب تدريس اللغة العربية. مطابع الفرزدق التجارية الرياض.
- محمد علي الخولي: الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، الحياة مع اللغتين الثنائية اللغوية، مطابع الفرزدق التجارية– الرياض.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

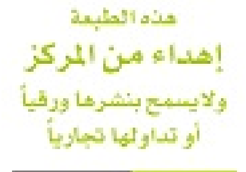


- Adult Migrant: English ProgrammeReseach Centre 2002 "what is pronunciation?"
- Elgendy, A.M & Pols, L.C.W, Meachanical versus perceptual constaints as determinants of articulatory strategy.
- Morley, The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages.
- Rivers wilga M.,: Teaching foreign Language Skills, The university of Chicago

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



اكتساب العربية
التجارب، المعوقات، الآفاق

د. أحمد علي علي لقم
أستاذ مساعد اللغويات العربية
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة بني تميم
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث اكتساب اللغة العربية وتعليمها كلغة ثانية، وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على بعض التجارب العالمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها في بلدان مختلفة، وكذا معوقات تعليم العربية، والآفاق المستقبلية لتعليم العربية في ظل معطيات علم اللغة الكوني.

وإنني في هذا البحث سوف أتناول:

- المبحث الأول: التجارب العالمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ونعرض فيه تجارب عالمية في مراكز وجامعات ومدارس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في (تايوان، ومصر، والسودان، والصين، والهند، وألمانيا، وإندونيسيا، وإثيوبيا، ونيجيريا، ودول إفريقيا) من خلال الدراسات.
- المبحث الثاني: معوقات تعليم العربية؛ وفيه نعرض أنواع المعوقات والمشكلات التي تعترض عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها من معوقات لغوية كالصرفية والدلالية والنحوية، ومعوقات الكتابة، ونحوها، وغير لغوية كالاجتماعية والتاريخية والنفسية والثقافية وطرائق التدريس ونحوها، ثم الحلول المقترحة لذلك.
- المبحث الثالث: الآفاق المستقبلية لتعليم العربية في ظل معطيات علم اللغة الكوني؛ ونعرض فيه جانبًا من عالمية اللغة العربية من خلال علم اللغة الكوني، وما قرره هذا العلم عن العربية ومستقبلها، وما تمتاز به العربية في العلم الحديث وما نتج عن ذلك.
- الخاتمة: وتشتمل على الخلاصة والتوصيات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المقدمة:

من الأسباب التي دعتني لاختيار هذا الموضوع الحاجة إلى الدعم الكبير بشتى أنواعه لهذا المجال، وتلك الرؤية بجميع عناصرها، وكانت لي تجربة سابقة أنجزنا فيها بحمد الله وتوفيقه بحثنا: مقترح لتعليم العربية لغير الناطقين بها – رقم الدعم: ٢٠١٤/٠٢/٢١٣٠- ضمن المشروعات البحثية المدعومة لأعضاء هيئة التدريس- عمادة البحث العلمي- جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – للعام الجامعي: ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، وتم نشره في مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات جامعة الأزهر فرع الإسكندرية – العدد (٣١) – أكتوبر ٢٠١٥م.

إنه لا يمكن اكتساب العربية إلا من خلال منهج علمي مؤسس واضح ومحدد؛ ولذا كان هدف هذا البحث إلقاء الضوء على التجارب العالمية، وما قابلها من معوقات، وما نتوقعه من آفاق مستقبلية في تعليم هذه اللغة الشريفة.

والسؤال الذي يقوم عليه هذا البحث يكمن في كيف تكتسب العربية؟

ومن هنا يجب تعليم اللغة العربية الفصحى لغير الناطقين وصولًا إلى صيغة لغوية موحدة.

ولا شك أنّ الاستماع الواعي هو المدخل الطبعي لتعلم اللغة والطريق الصحيح لاكتسابها فهما ثم إنتاجا فالسمع «أبو الملكات» كما قال ابن خلدون (في مقدمته: ١٩٨٧: ١٢٩).

واكتساب اللغة الأجنبية يتسم بالتعقيد البالغ؛ وذلك للدور الذي تقوم به عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة، ونظرًا لبعض الجوانب التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار. وما زال تعليم اللغة لغير الناطقين بها يحظى بالاهتمام الكبير على الصعيدين النظري والتطبيقي.

وثمت نظريات وفرضيات عدّة في فهم اكتساب اللغة الثانية ومنها:

- نظرية التطابق (Identity Hypothesis) التي ترى أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية.
- نظرية التباين (Contrastive Hypothesis) وترى أن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأم.
- نظرية تحليل الأخطاء (Error Analysis Hypothesis) وهي معنية بالوقوف على تأثير التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- نظرية الجهاز الضابط (Monitor Theory) وهي نظرية كراشن، وتعنى بالعلاقة بين التعلم التلقائي غير الشعوري والتعلم الموجه الإرادي.
- نظرية اللغة المرحلية (Interlanguage Theory) وتعني أن للغة نظامها الخاص بها تعمل من خلاله، أي أنها لغة مرحلية أو انتقالية تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية.

إنه في الوقت الذي نتحكم في كثير من الظواهر بشكل علمي تظل أمور حياتنا اللغوية غالبًا بعيدة عن الأسلوب العلمي. وفي الوقت الذي نتهم فيه المنهج بأنه ومكوناته سبب فشلنا في تعليم لغتنا لأبنائنا ولغير الناطقين بها، يظل تعليمها مفتقرًا إلى مداخل علمية مستندة إلى نظرًات علمية، وفي الوقت الذي تغيرت فيه النظرة إلى اللغة وإلى تعليمها من كونها مجموعة من المعلومات والمعارف اللغوية والأكاديمية إلى كونها أداء لغويًّا يستند إلى مجموعة من المهارات اللغوية، وأن الفرق بين الأمرين كبير، فما زلنا ندور في الفلك التقليدي لتعليم لغتنا المتمثل في النظر إلى اللغة بوصفها مجموعة من الفروع المتوازية والمنفصلة، والتي تتعارض مع كون اللغة كلًا متكاملًا، ومع كون النمواللغوي عملية تكاملية تراكمية، وهوما يؤكد أننا نعلم لغتنا دون منظور علمي.

من هنا وجدتني مدفوعًا إلى القول بأننا في حاجة ماسة إلى منظور علمي مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نعيد من خلاله النظر في تعليم العربية في وجود منظور علمي يستند إلى مبادئ وحقائق وأسس ومسلمات لا شك فيها.

وإنني في هذه الدراسة سوف أشير إلى بعض التجارب العالمية المهمة التي خطت خطوات مهمة في تعليم العربية كلغة ثانية، للوقوف على كيفية التغلب على بعض المعوقات وصولًا إلى الآفاق الرحبة في هذا المجال في ضوء معطيات علم اللغة الكوني.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الأول
التجارب العالمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

نتناول في هذا المبحث تجارب عالمية في مراكز وجامعات ومدارس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في (تايوان، ومصر، والسودان، والصين، والهند، وألمانيا، وإندونيسيا، وإثيوبيا، ونيجيريا، ودول إفريقيا) من خلال الدراسات الآتية:

دراسة غسان لي تشوان تيان (٢٠٠٩م) تناول فيها تجربة تعليم العربية في جامعة جين جي الوطنية في تايوان، وتحدث عن طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها، والصعوبات التي تواجه أبناء تايوان كالأبناء الناطقين بغير العربية خلال مراحل تعلم العربية من مجالات فهم المسموع والتحدث والقراءة والكتابة التي تعد العناصر الأساسية الأربعة لقياس القدرة اللغوية. وكذلك يتطرق البحث إلى المناهج التعليمية التي وضعها قسم اللغة العربية في جامعة جين جي، وإقبال أبناء تايوان على تعلم العربية، وفي هذا البحث طرح حلولًا للصعوبات التي تواجه مراحل تعلم العربية وتعليمها لغير الناطقين بها.

تجربة معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة:

قدمت هريدي، (٢٠١٣) تجربة معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة من خلال محورين: الأول: إعداد معلم متخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الكفاءة اللغوية، وتناولت ما يواجه برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من معوقات، أهمها قلة المناهج المتخصصة ذات الأسس اللغوية التربوية المعاصرة، وندرة الاختبارات المقننة لتحديد المستوى في ضوء معايير الكفاءة اللغوية، وتعدد الجنسيات في الفصل الواحد، وقلة الخبرة الميدانية لبعض المعلمين، وانتشار بعض المراكز غير المتخصصة.

وقد عقد المركز للتغلب على هذه المعوقات اتفاقيات للتعاون الثقافي بين الجهات المتخصصة، وإعداد المواد التعليمية، وتصميم الاختبارات وفق معايير الكفاءة اللغوية، وتنويع طرائق التدريس، وتكثيف الرحلات الثقافية، وورش العمل، وعقد حلقات نقاش علمية أسبوعية، ودورات للتنمية المهنية في المجال.

تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية بالخرطوم:

قدم بركات، (٢٠١٣) ورقة عن: تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في تعليم

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللغة العربية للناطقين بغيرها تناول فيها التعريف بتجربة وبرنامج جامعة إفريقيا العالميـــة في مجـــال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتبع الباحث تاريخيًّا مسيرة برامج تعليم العربية منذ النشأة في سبعينيات القرن المنصرم؛ فتحدث عن النشأة والتطور، والأهداف، وبرامج المعهد الـــتي يقـــدمها لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وإصدارات المعهد التي بلغت ستة إصدارات منها العلميـــة البحثيـــة وهي مجلة العربية للناطقين بغيرها، ومنها المناهج التعليمية، وهي: منهج المركز الإسلامي الإفريقـــي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وسلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم العربية للناطقين بغيرهـــا، وسلسلة العربية لأغراض خاصة (كتاب العلوم التربوية)، وآخر الإصـــدارات كتـــاب تعريفـــي وهودليل المعهد.

تجربة كلية اللغة العربية ببكين هدفت دراسة (تشانج هونج، ٢٠١٥) إلى تسليط الضوء على الطريقة المتبعة في تدريس اللغة العربية في كلية اللغة العربية ببكين، حيث ينقسم التعلـــيم فيهـــا إلى مرحلتين إحداهما أساسية، والأخرى تكميلية، ومن ثم يقوم بعرض المقررات الدراسية لكل مرحلة، موضحًا اهتمام الكلية بالمعالجة الجيدة في العلاقات بين التعليم الفكري والتعليم التخصصي، وقـــد جاءت الدراسة في ثمانية محاور، تناول فيها منهج تعليم اللغة العربية في كلية اللغة العربية بالجامعـــة، ومبادئ التعلم المتبعة، ومتطلبات التعلم، وطرائق التعلم، والنقل الإيجابي من الإنجليزية والـــصينية، والنشاطات غير الصفية، والاستفادة من وسائل التعليم المختلفة، والاستفادة من مساعدات الـــدول العربية، وقد اعتمدت الدراسة على الجانب الوصفي فقط دون التحليل، و لم تكن للدراسة عينـــات يتم التطبيق عليها، ومن ثم لم تكن لها نتائج يمكن الاستفادة منها، وقد ذيل البحث الدراسة بقوله: «وما ذكر أعلاه موجز عن أعمال تدريس اللغة العربية في الكلية، ونرجـــوأن نـــسمع ونعـــرف ونستفيد من الخبرات والتجارب الأخرى».

أما دراسة (صهيب عالم، ٢٠١٥) فقد هدفت إلى المقارنة بين مناهج (١٨) ثمـــاني عـــشرة جامعة على مستوى الهند من بين (٢٥) خمس وعشرين جامعة تقوم بتدريس اللغة العربية وآدابهـــا؛ لاستخلاص أفضل الجامعات منهجًا في تدريس اللغة العربية، حيث قسم مناهج التدريس إلى أربعة مناهج هي: المنهج التقليدي، والمنهج الوسيط، والمنهج العصري، والمناهج قصيرة المدى.

وقد خلص الباحث إلى أن أفضل المناهج متمثلة في مناهج جامعة بومباي، فهومنهج مناسب ومتوازن، وجامعة علي كراه الإسلامية؛ فهومنهج شامل وممتاز ومتزن إلى حـــد كـــبير، ومنـــهج الجامعة الملية الإسلامية، فهومنهج مناسب أيضًا، وحل منهج جامعة دلهي في مرتبة جيد.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وقد أرجع الباحث ضعف الطلاب خريجي هذه الجامعات إلى سبب رئيس وهوالمناهج الدراسية الناقصة، وغير المتوازنة، بالإضافة إلى عدم وجود الكفاءة المطلوبة لدى المعلمين.

كما أنه لم يبذل أهل اللغة جهودهم المطلوبة من أجل إعداد وتطوير مناهج دراسية مناسبة، ومتوافقة مع أو ضاع الطلاب لكل المراحل، وكان السبب الأخير هوعدم المبالاة بتدريسها، وذلك لأنها تدرس بواسطة اللغة الأردية أو الإنجليزية.

كما قام (مفتاح الهدى وآخرون، ٢٠١٥) بدراسة استهدفت وصف المناهج المتبعة في تعليم اللغة العربية في كلا المعهدين من خلال المقارنة بين المحتوى الذي يدرسه كل معهد، باستخدام المنهج الوصفي الكيفي من خلال الملحوظة والمقابلة والاستبانة، ثم التحليل.

وتأتي أهمية الدراسة في أنها تثري مجال المعرفة في نظريات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكذلك هودافع لتطبيق منهج اللغة العربية المكثف في جامعة مالانق من وجهة نظر الباحث.

و لم يعن الباحث في بحثه بوضع منهج جديد، بل استخدم المناهج المقررة في كل معهد، ثم بنى على ذلك نتائجه في استيعاب الطلاب للكتاب المقرر.

لذلك كانت العينة المختارة هي طلاب الفصل الدراسي الأول من السنة الأولى، والفصل الدراسي الأول من السنة الثانية بمعهد الدراسات الشرقية في ألمانيا للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣م، ويبلغ عددهم ٩٤ طالبًا، وطلاب البرنامج المكثف بجامعة مولانا إبراهيم مالانق في السنة الأولى للعام ٢٠١٢ – ٢٠١٣م من المرحلة المتقدمة والمتوسطة والمبتدئة، و لم يذكر الباحث عددهم.

وكانت نتائج البحث أقرب إلى توصيف الواقع منه إلى نتائج، اللهم إلا ما كان من استنتاجه أن البرنامجين يكونان بشكل مكثف، بيد أن معهد ألمانيا يمتاز بالمزأو جة بين الطريقة النظرية والتطبيقية، وكذلك الأنشطة الطلابية، والتعليم خارج الفصل.

ويبقى هذان النموذجان في بيئة لا يحيط بها من يتكلم بالعربية، وهوما يجعل الدراسة من الصعوبة بمكان، حيث غياب الجانب التطبيقي في الحياة العملية.

وتناولت دراسة (نوح شيخ، ٢٠١٤) البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي، حيث يفترض الباحث وجود أهمية لإجراء مثل هذا البحث تكمن في:

١ – أهمية البحث النظري في الجذور التاريخية للغة العربية في المجتمع الإثيوبي.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢- التحقق من مدى جدية التجارب المنجزة لنشر اللغة العربية في إثيوبيا.
٣- أهمية التنبؤ بالآفاق المستقبلية للغة العربية وجعلها لغة وظيفية هناك.
٤ - فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث مشابهة عن العوائق التي تحول دون انتشار اللغة العربية.

وقد خلص الباحث إلى أن إثيوبيا أرض خصبة لنشر اللغة العربية وثقافتها؛ وذلك لكثرة عدد المسلمين بها، وهوعامل مهم يساعد على الإقبال على تعلم اللغة العربية؛ ولكن هناك بعض المعوقات المتمثلة في ارتباط مصلحة الأفراد بتعلم اللغات الأوربية التي تتيح لهم فرصًا أكثر للوصول إلى الوظائف.

ومن خلال الدراسة أو صى الباحث بالتالي:

- دعم برامج اللغة العربية في المجتمعات الإثيوبية من خلال التوأمة بينها وبين الوطن العربي.
- تشجيع تجار العرب بالقدوم إليها واستثمار أموالهم فيها بجانب نشر لغتهم.
- تجهيز دورات لعلماء حلقات المساجد وتوعيتهم بتفعيل التواصل اللغوي باللغة العربية.
- تدريب معلمي المدارس الأهلية والمعاهد الإسلامية على طرق تدريس القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية ومواد العلوم الشرعية.

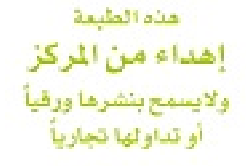
ويلحظ على البحث أنه لم تكن له بيئة (عينة الدراسة) يطبق عليها، كما أنه لم يضع منهجًا لذلك.

أما دراسة (صلاح الدين، ٢٠١٥) فقد تناولت تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا، وتحدث الباحث خلال دراسته عن قضية تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية لأهل نيجيريا باللغة الإنجليزية، وهوبحث يتناول خطورة هذه الطريقة على متعلمي اللغة العربية، حيث إنه يؤثر تأثيرا مباشرا على المتعلم، ولا يعطيه المضمون نفسه عندما يتعلمها باللغة العربية.

وقد ركز الباحث على بعض المشكلات في المعنى المترتبة على بعض الآيات والأحاديث، وأثر ذلك في عقيدة المسلم.

ورأى الباحث أن التعليم بهذه الطريقة ضرب من ضروب الغزوات الفكرية، ولم يتطرق البحث لقضية المنهج بقدر ما تطرق لقضية الوسيلة المتبعة والوعاء المستخدم، كما أنه لم تكن له عينة تطبيقية، ولا أدوات محددة، وقد اعتمد المنهج الوصفي دون التحليلي.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أما دراسة (الشثري، وآخرون، ٢٠١٥) «تجارب تعليم اللغة العربية في القارة الإفريقية» فقد تناولت القارة الإفريقية التي تتضمن ٥٤ دولة، وعرضت عددًا من التجارب في تعليم العربية في القارة الإفريقية، وهي: جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية، وتجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ودورها في نشر اللغة العربية وتعزيز مكانتها في إفريقيا، وتجربة الدول العربية الإفريقية في تعليم اللغة العربية في إفريقيا، وواقع ومستقبل تعليم اللغة العربية في شرق إفريقيا، وتجربة الأمانة العامة للتعليم الإسلامي العربي، وتجربة تعليم اللغة العربية في جامعة السلام في جنوب إفريقيا.

ومن الملحوظ على الدراسات المرتبطة والتي تم عرضها أنها دراسات تنظيرية لم تتناول موضوع تعليم العربية لغير الناطقين بها بصورة تجريبية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الثاني
معوقات تعلم العربية لغير الناطقين بها

في هذا المبحث نعرض لأنواع المعوقات والمشكلات التي تعترض عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها، من معوقات لغوية كالصرفية والدلالية والنحوية ومعوقات الكتابة، ونحوها، وغير لغوية كالاجتماعية والتاريخية والنفسية والثقافية وطرائق التدريس ونحوذلك؛ إذ العربية أغزر اللغات من حيث مادتها، وهي طيعة التأليف والصياغة، فهي ثرية الكلمات والجمل والألفاظ. وتتشعب في مراحلها الأساسية إلى عدة أنماط لغوية كالمحفوظات والقراءة والأناشيد والتدريبات، فأضحى العمل على تيسيرها ضروريًّا لا سيما في تعليمها ومن هنا تكمن الصعوبة في الأساليب المتبعة في تدريسها لا فيها. (الحديدي، ١٩٦٧).

ونستطيع الوصول من خلال الدراسة والبحث في وقت وجيز إلى مجموعة طرق تفيد في تعليمها نراعي فيها طبيعة المتعلم من حيث سنه وبيئته التي يحيا فيها في أثناء التعلم؛ فمن المعروف أن اللغة المشابهة للغة الأم يسهل تعلمها فالذي يعيش في بيئة عربية يسهل عليه تعلم الأردية والفارسية بينما تصعب عليه اللغة الصينة إذا أراد تعلمها.

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعاني معاناة شديدة في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية تقريبا، ويواجه دارس العربية عدة مشكلات في أثناء وعند إقدامه على تعلمها، ولعل أهم هذه المشكلات في نظرنا أنه متأثر للغاية – كأي فرد ينطق بلغة – بلغته الأم؛ فقد يسعى لتحويل بعض الأمور اللغوية إلى العربية كنقل تركيب أو صوت معروف في لغته إلى العربية، أو يجمع عدة كلمات على نسق كلمات في لغته، الأم ومن هنا يمكننا تقسيم هذه المعوقات التي يواجهها متعلم العربية إلى نوعين من المعوقات:

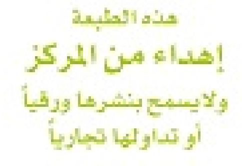
معوقات لغوية:

وهي المعوقات المتعلقة بطبيعة اللغة وخصائصها وأنظمتها كتابية والصرفية والدلالية والنحوية ونحوذلك كمعوقات الكتابة، ومشكلة الأداة المعرّفة، ومشكلة التداخل النحوي وتكوين الجملة.

معوقات غير لغوية:

وهي المعوقات التي لا تتعلق بطبيعة اللغة كالنواحي الاجتماعية والتاريخية والنفسية والثقافية

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



ونحوها. وهي مشكلات لا تأثير لها مباشرة في تعليم اللغة، وقد يندرج تحتها أيضًا مشكلات طرق التدريس.

أما المعوقات الاجتماعية:

ولعلها من أبرز المعوقات التي تواجه الطالب عند إرادته تعلم اللغة العربية إلى بلدان عربية، إذ يتعرض لكثير من المعوقات داخل المجتمع العربي؛ حيث يجد مشكلة في تعدد الثقافات داخل أماكن الدراسة، وكذا اختلاف اتجاهات الرافين من المتعلمين.

كذلك فإنه يتعرض لمشكلة الدمج مع أصحاب اللغة الثانية، فقد يقع منه الخطأ عند حله لسؤال شفوي فينطق اللفظة خطأ فيجد في بعض الأحيان نظرًات استغراب وسخرية، وقد يستخدم بعض المصطلحات في غير سياقها؛ مما يحتم عليه معرفة السياق الذي تساق فيه هذه الجمل.

كذلك توجد مشكلة مهمة وهي كيفية التأقلم مع عادات وتقاليد المجتمع، فهوفي حاجة إلى التوافق مع طبيعة اللغة المتعلمة، وفهم فكر بيئتها السائد ليقف على نقطة التواصل مع أصحابها، كما هوفي حاجة ملحة إلى معرفة أساليب وطرق الخطاب والحديث بين أفراد المجتمع باختلاف أعمارهم وجنسهم، ولا بد له من التغلب على مشكلة معرفة حضارة البيئة والمجتمع العربي فيعرف معالم حضارتهم وطبيعتهم. (لطفي، ١٩٧٦).

أما المعوقات النفسية:

نستطيع أن نقول: إن المعوقات النفسية تخضع للفروق الفردية وهي غير لغوية بالطبع كالدافع نحوالتعلم، وهوذوأهمية عظمى في تفوق ونجاح المتعلم حين ممارسته العملية التعليمية للغة أخرى غير لغته، ومن هذه الدوافع أيضًا حرص المتعلم على استخدام اللغة لقضاء ما تتطلبه الحياة اليومية في بيئة تعلم اللغة الثانية، وهي مختلفة من شخص لآخر وفق بيئته وثقافته وطبيعته، إن الإخفاق في أحد هذه الدوافع يعد مشكلة كبيرة ضمن المعوقات النفسية.

أيضًا فإن الدوافع النفسية نحوتعلم اللغة على نوعين: أحدها: دوافع اندماجية تكاملية وثانيهما: دوافع نفعية مادية؛ فالدوافع الاندماجية التكاملية يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الثانية الهدف منه الاندماج مع أصحاب اللغة وكذلك الحرص على الحياة معهم. وفي الغالب فإن هذه الدوافع تكون أكثر من متعلمي العربية الناطقين بغيرها من المسلمين.

أما بالنسبة للدوافع النفعية المادية كتحقيق الهدف المعين كحصول على شهادة أو وظيفة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وعمل التي هوالدافع إلى تعلم اللغة الثانية. (الحريري، ١٩٦٧).

وقد قررت عدة دراسات أن الدوافع الاندماجية التكاملية هي الأقــوى في عمليــة الــتعلم فالمتعلم والحالة هذه يقوم بدور شخصية الناطق باللغة ويتقمصها، غير أن هناك دراسات أثبتت أن الأمر يرجع بدرجة كبيرة إلى نوعية المتعلمين وطبيعة الهدف واللغة.(الحريري، ١٩٦٧).

أما المعوقات الثقافية؛ فالثقافة كما يقول «وارد جويناف» هي: المعرفة المكتسبة اجتماعيًّــا، والثقافات مختلفة من مجتمع لآخر، حيث إن الشعوب تختلف فيما بينها في كثير من الأمور.

وإذا حدث اختلاف كبير بين تلك الشعوب كان الاختلاف الثقافي كبيرًا أيضًا، وتقل درجة الاختلاف تبعًا لذلك. والثقافة جزء أساس من تعلم اللغة الثانية.

إن ثقافة أهل اللغة وتقاليدهم وتطلعاتهم وعاداتهم وأفراحهم وهمومهم ركن أساس من أركان تعلم اللغة يضاف إلى إتقان المهارات الأربع لتعلم اللغة، وهي الكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة.

لقد أصبح مقررًا لدى الباحثين أنه لم يعد سهلًا تعلم لغة ما دون معرفة أســلوب معيــشتهم وأنماط حياتهم واتجاهاتهم وأفكارهم؛ ومن هنا نجد كثيرًا من مشكلات الترجمة التي ترجع إلى عــدم الوقوف على ثقافة أهل اللغة، لا سيما بعض المفاهيم المتعلقة بالنواحي الدينية.

لقد أصبح تدريس الثقافة مع اللغة أمرًا مهمًّا للوصول إلى لغة مكتملــة؛ فاللغــة والثقافــة وجهان لعملة واحدة، ولا يجوز إغفال جانب الثقافة، فقد أضحى من الأسس التي ينبغي مراعاتهــا في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد أشار (الخصاونة، ٢٠٠٠) إلى تجاهل بعض المؤلفين الجانب الثقافي بشكل يكاد يفــصله عن الثقافة العربية الإسلامية. ومن هنا نقول: إنه يتوجب على معلم العربية أن يعطي الموضــوعات الثقافية وزنًا.

أما المعوقات التربوية فإنها تنحصر غالبًا في ثلاثة جوانب رئيسة يمكن توضيحها على النحوالآتي:

- الجانب الأول: من حيث المناهج والمقررات والخطط، وتكمن في بقاء هذه المناهج والمقــررات والكتب من غير تعديل ولا تطوير يواكب التغيرات التي نعيشها اليــوم، لا في ميــدان تعلــيم اللغات الأجنبية وحسب، بل في معظم ميادين الحياة، وبخاصة ميادين الاتصال والمعلومــات. (العناني، ٢٠٠٣).

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- الجانب الثاني: من حيث طرائق التدريس حيث ترتبط طريقة التدريس بالمنهج والكتاب المقرر، فالكتاب المقرر هوالمادة اللغوية الوحيدة التي تمثل المنهج، وأن هذه المناهج بنيت على الطريقة السمعية الشفهية، ويعتقد طعيمة (٢٠٠٠) أن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلتها تكمن في صعوبة التخلص من هذه الطريقة، مع العلم بأن كثيرًا من القائمين على تلك البرامج يؤمنون بأنه يجب أن تستبدل وأن تغير بأساليب تحقق الهدف المنشود، وأنه توجد صعوبة في التخلص من هذه الطريقة بل تكاد تكون مستحيلة.
- الجانب الثالث: من حيث إعداد المعلم حيث توجد مجموعة من المعوقات الفنية والمادية والإدارية والعلمية تواجه معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وهذه المشكلات منها ما يرتبط بالأساتذة ومنها ما يتعلق بالطلاب والمعلمين، وما يتعلق بالمصادر والمناهج المقدمة لهم، ومنها ما يرتبط بالتطبيق، ومجالات العمل والممارسة، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:
  - أولا: أن تعليم العربية لغير الناطقين بها يعد ميدانًا لا يزال متعلقًا ومرتبطًا بعلم اللغة التطبيقي، لا سيما ما يتعلق بمجال تعليم اللغات الأجنبية في الغرب، ولا شك أن هذا لا يعد مشكلة بذاته بل هوأمر طبعي.
  - إن ما يقدمه المختصون في الدول الغربية في تعليم اللغات الأجنبية لا يصح الاعتماد عليه وحده؛ لأن بعض هذه النظريات المقدمة لا يمكن تطبيقها وفي حاجة إلى تعديل، وبعضها الآخر يمكن تطبيقه. (العناني، ٢٠٠٣)
  - ثانيًا: لا شك أن من تلك المعوقات التفأو ت الثقافي والتخصصي والهدفي للملتحقين ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية.
  - ثالثًا: توجد في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها فجوة واسعة بين التطبيق والنظرية، وهذا بدوره من شأنه أن يؤثر ويقلل من مدى الاستفادة مما يقدم من مواد وآراء لغوية ونفسية في هذه البرامج.
  - رابعًا: من المعروف أن غالبية المعلمين في برامج تأهيل معلمي العربية لغير الناطقين بها هم أحاديواللغة؛ فلا يقدرون على قراءة ما يكتب باللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية، وإنما يعتمدون على ما يكتب بالعربية تأليفًا أو ترجمة.
  - خامسًا: أنه يصعب نقد وتمحيص ما نقل إلى اللغة العربية من اللغات الأجنبية؛ لأن ما

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

يمكن نقده وتمحيصه هي البحوث العلمية المبنية على جمع المادة العلمية وتحليلها في حين نرى المنقول إلى العربية لا يعدوأن يكون كتبًا ومقالات وآراء في إعداد المناهج.

- سادسًا: إن عدم منح الفرص لأو لئك المتخصصين لتحويل ما تعلموه إلى واقع ملموس مع ممارسة وظيفتهم يعد من المعوقات الوظيفية والمهنية.
- سابعًا: أيضًا لا نجد ارتباطًا بين بعض المواد المقدمة لهؤلاء الدارسين، وبخاصة تلك المواد التي لا ترتبط ببعضها ارتباطًا مباشرًا (العالي، ١٩٩١).

المعوقات اللغوية: معوقات اللغة متعلقة بطبيعة اللغة من أنظمة في النواحي الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والكتابية ونوضحها فيما يأتي:

المعوقات الصوتية: اعتمد علماء التجويد وعلماء العربية الأو ائل على التجربة الشخصية والملحوظة الذاتية في فهم الصوت اللغوي ودراسته، على رغم التقدم العلمي الملحوظ والانفجار المعرفي الذي بدوره أعطى علماء الأصوات الوسائل الجديدة التي تعتمد على التقنيات والأجهزة الحديثة؛ فإنه لا تزال هذه الوسيلة من الوسائل ذات الأهمية في الدرس الصوتي الحديث.

إن أصوات اللغة العربية متنوعة لهذا يواجه المتعلم غير الناطق بالعربية صعوبة في تعلم أصوات العربية والتي تنقسم إلى:

- صوتين حلقيين هما: العين والحاء.
- صوتين من الحنجرة هما: الهاء والهمزة.
- صوتين مطبقين هما: الخاء والغين.
- الأصوات المطبقة: الصاد والضاد والطاء والظاء.

فلا توجد في كثير من لغات العالم تلك الأصوات، لذلك فإن معظم متعلمي العربية يواجهون صعوبة في تعلم هذه الحروف.

مجموعة الأصوات الصائتة هي:

- الحركات القصيرة: الضمة، الفتحة، الكسرة.
- الحركات الطويلة: الواو والألف والياء.

ونجد أن هذه الصعوبات التي تشكل عائقا في تعلم العربية متفاوتة من شخص لآخر، وذلك تبعًا بالضرورة لعدد من العوامل التعليمية واللغوية والشخصية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ويرى علماء اللغة التطبيقية (الراجحي، ١٩٩٢) أن وقوع المتعلم الأجنبي بهذه الأخطاء يعود إلى اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات، والتجمعات الصوتية، ومواضع النبر، والتنغيم والإيقاع، والعادات النطقية، وبناء على ذلك فإنه تبعًا لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم نلحظ أن هذه الأخطاء غير مطردة في جميع الأشخاص؛ فهي تختلف من شخص إلى آخر، وعليه فإذا كانت هناك أحرف في لغة المتعلم الأم تشابه أحرفًا في اللغة الثانية، فإنه لا يجد صعوبة في أثناء نطقها.

فمثلًا المتحدث باللغة الإنجليزية لا يواجه الصعوبة في تعلم أصوات: (الباء، والتاء، والثاء، والجيم، والدال، والذال، والراء، والسين، والشين، والزاي، والكاف، والميم، والنون، واللام) غير أنه يشق عليه أن يتعلم بعض الأصوات الحلقية كالعين والحاء والأصوات المطبقة كالصاد، والضاد، والطاء، والظاء؛ لأن هذه الأصوات لا تستعمل مخارجها في لغته الأم.

يواجه متحدثواللغات الأو روبية بوجه عام بعض المعوقات عند نطقهم الحركات الطويلة: (الواو، والألف، والياء) لا سيما إذا كانت هذه الحركات في كلمة مثل كلمة (مطار) فإنه سينطقها (مطر)، كما يقع في ذلك ناطقواللغات الأخرى في أفريقيا وآسيا وذلك تبعًا لمدى التشابه في الأصوات؛ ففي اللغة الفارسية صوت (القاف) وفي اللغة الألمانية صوت (الخاء)، وهكذا.

وتصبح المشكلة أكثر تعقيدًا حينما يبدل المتعلم بعض الحروف وذلك تبعًا لعادة النطق واختلافها في اللغة الأصلية؛ وعلى سبيل المثال نجد متعلم العربية من الناطقين باللغة الإنجليزية يبدل حرف الضاد دالًا عند نطق كلمة ضامر فيقول: دامر، كذلك متعلم العربية من الناطقين باللغة التركية يبدل الضاد زايًا فيقول في رضي رزي، وهكذا.

والمعروف أن متعلمي اللغة الثانية ممن تجاوزا مراحل الطفولة والكبار فإنهم في الغالب يجدون صعوبة في التعامل مع بعض الأصوات المعينة في اللغة الهدف، بسبب انعدام هذه الحروف في لغته الأم، ولربما تكون هذه الأحرف في لغته الأم لكنها تنطق بطريقة مختلفة غير الذي عليه في اللغة الهدف. (شادي، ٢٠١١).

يعتقد فوزي الشايب (١٩٩٩) أنه غير سهل معالجة المعوقات الصوتية، للناطقين بغير العربية في مراحلهم المتأخرة؛ فجهازهم الصوتي قد تكوّن، واتخذ شكلًا وقالبًا مناسبًا لأصوات لغته الأم وما اكتسبه في طفولته.

وترى سميّة أحمد (٢٠١١) أنّه ليس من المستحيل تعلّم الأصوات في مرحلة متقدمة من

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العمر، ومع المعايشة والتكرار تقل الصعوبة شيئًا فشيئًا؛ فالمتعلم يستطيع التعود على النطق الصحيح أو القريب من الصحيح على الأقل.

إنه لكي نتعود على نطق اللغة الأجنبية بطريقة هي الأقرب من نطق أصحابها يجب أن نسمع ونقلد الأصوات، ومن هنا نقول: إن مرحلة معرفة المعنى وربطه بالصوت تأتي بعد معرفة المتعلم للصوت ذاته.

المعوقات النحوية:

إن علم النحويعنى بالصلة والعلاقة والارتباط الكائن بين عناصر الجملة؛ فهوينظم العلاقة بين مكونات التركيب وأجزائه ومكوناته، ولا يستقل الصرف بنفسه عن النحوولا النحوعن الصرف؛ فهما شقيقان لا يستغني أحدهما عن الآخر، ولا نستطيع فهم أحدهما من دون الآخر.

وعلى ما تقدم ذكره من هذه العلاقة بين علمي النحو والصرف؛ فإننا نقرر أن المشكلات النحوية لا تختلف كثيرًا عن المشكلات التصريفية التي يعانيها متعلموالعربية الناطقون بغيرها.

ويري (نصر، ٢٠٠٤) أن طرق معالجة المشكلات النحوية تتشابه بدورها مع المشكلات التصريفية بدرجة كبيرة.

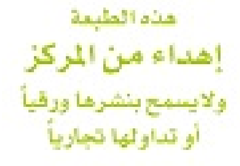
ولعل من أبرز المشكلات النحوية كتابة بعض الجمل في العربية بشكل لم يعتده متعلموالعربية؛ فنجد مثلًا جملة مكتوبة في صورة كلمة متصلة الحروف مثل: (فسيكفيكهم، أنلزمكموها)، وقضية التنكير والتعريف وتشعب نظام العدد في العربية، ووجود أنماط مختلفة للمطابقة في العربية وهوسمة من سماتها، ومشكلة التذكير والتأنيث، كذلك فإن بنية الجملة العربية مختلفة عن كثير من اللغات؛ فهي خالية على سبيل المثال من الأفعال المساعدة التي تعد من أبرز المعوقات في تعلم اللغات.

ومن هذه المعوقات أيضًا مرونة الترتيب بين عناصر الجملة، فيقع التقديم والتأخير في العربية كثيرًا، وله أهداف ومعان، والإعراب الذي تمتاز به العربية وهوقطب الدائرة فيها ولا نظير له في لغات العالم، واختلاف مواقع الكلمات وترتيبها في العربية عما هي معهودة في لغات متعلمي العربية.

المعوقات اللغوية:

نستطيع أن نجمل المعوقات اللغوية في شعور الدارسين بوعورة القواعد النحوية، وترك التطبيق

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في بعض الأحيان من قبل المعلمين؛ نظرًا لانشغاله بإنهاء مقرره الدراسي، ولا يوجد في كثير من الأحيان ربط القاعدة النحوية بالتعبير والقراءة، كذلك فإن كثرة القواعد التي يجب على متعلم العربية معرفتها بدون تطبيقها وتفعيلها في سياقات حوارية ونحوذلك، كما أنه لا توجد استفادة على الوجه المرضي من التقنيات الحديثة كالتسجيلات الصوتية والمختبرات اللغوية، ويضاف إلى ذلك وجود الفروق الفردية بين متعلمي العربية وكذا الأحوال النفسية والاجتماعية.

المعوقات الصرفية:

يعنى الصرف بدراسة بنية الكلمة، وهويتوسط الدرس الصوتي والدرس النحوي التركيبي، وتتميز بنظامها الصرفي الفريد؛ فهي لغة متصرفة اشتقاقية، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تعلمها؛ إذ لا يتوافر ذلك في كثير من اللغات، ولعلنا نجمل الصعوبات التصريفية في وجود بعض القضايا الشائكة التي لم يعدها متعلموالعربية كالاشتقاق والميزان الصرفي والفرق بين المصدر والفعل وكيفية الجمع والتثنية، وكثرة وتشعب وتعدد مسائل وقضايا الصرف، وهوما يترتب عليه كثرة التفريعات والقواعد، وتداخل أبواب النحو والصرف؛ نظرًا للعلاقة المعروفة بينهما، ووقوع اللبس أحيانًا بين ما هومسموع وما هوقياس له قاعدة مطردة، وكثرة ما يشذ عن القواعد الصرفية المطردة، وانعكاس الصعوبات الصوتية على فهم كثير من المسائل الصرفية، وتعويل متعلمي العربية على الشكل البنيوي أو اللفظي دون مراعاة بعد المعنى وتأثيره في اللفظ، كذلك فإن معظم البرامج الصرفية والمواد التعليمية في كتب تعليم العربية لم تراع المعايير التربوية والنفسية والعلمية في أثناء التأليف.

وقد لحظ (شادي، ٢٠١١) أنه لا تزال الطرق التقليدية في التدريس هي المتبعة، وهي نفسها المذكورة في برامج تدريس الصرف للناطقين بالعربية.

المعوقات المعجمية والدلالية:

العربية لغة ثرية في معانيها ومبانيها، فتعدد المعنى وكثرة الكلمات تشكل صعوبة لمتعلمي العربية، ويمكن إجمال المشكلات الدلالية والمعجمية في اختلاف طرق البحث في المعاجم العربية وصعوبتها، وكثرة الكلمات العربية وتنوعها، وتعدد المعنى للكلمة الواحدة وتنوع الدلالة، وهوما يعرف بالمشترك اللفظي، وانتقال كثير من الكلمات من الحقيقة إلى المجاز، وصعوبة فهم بعض الكلمات نتيجة عموم القواعد التي لا تراعي فيها الجوانب الاتصالية والوظيفية، وحفظ بعض

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

متعلمي العربية الكلمات عن طريق وضعها في قوائم معزولة عن السياق، والفروق اللغوية بين اللغة الأم واللغة الهدف توقع متعلمي العربية في اللبس، فنجد العم مثلًا غير الخال في العربية، ويصح في الإنجليزية إطلاق كلمة (Uncle) عليهما، وكذلك استعمال المعاني من اللغة الأم نتيجة الاعتماد على الترجمة، والاكتفاء بالمعنى المعجمي وإغفال الجانب الثقافي الذي يؤثر في المعاني الاجتماعية للغة الهدف.

حلول مقترحة لمعوقات تعلم العربية لغير الناطقين بها:

علاج مشكلة الكتابة:

نستطيع أن نقول: إن علاج مشكلة الكتابة هوأن نبدأ بكتابة الحروف أولا لنصل بعد إلى كتابة الكلمة، فهذه هي الطريقة المثلى لتعلم الكتابة في العربية. (سمية، ٢٠١١).

معالجة المعوقات الصوتية:

نستطيع أن نقول: إنه سعيًا لحل المعوقات الصوتية في تعلم العربية لغير الناطقين بها نحتاج إلى توضيح الفروق بين الأنظمة الصوتية للغة الأم لمتعلمي العربية والأنظمة الصوتية للغة العربية نحتاج إلى استخدام المنهج التقابلي، واستخدام الكلمات الشائعة وذات المعنى الواضح، كذلك لا بد من البداية من الأسهل فالسهل إلى الصعب فالأصعب عند عرض الأصوات وتقديمها؛ فيبدأ الطالب في تعلم الحروف الصامتة ثم المطبقة ثم الحلقية ثم الأصوات الصائتة وتوضيح الحركة الطويلة والقصيرة، واستخدام التمرينات والتدريبات لتوضيح الفروق بين المتشابهات والنظائر، والعناية بالفرق الفونيمي الوظيفي، واستخدام لغة الجسد في أثناء النطق والتعليم؛ فالاستعانة بحركات الوجه والإشارات وحركات اليدين له أهمية كبيرة. (سمية، ٢٠١١).

علاج المعوقات النحوية والتركيبية:

النحويعصم اللسان من الخطأ واللحن، ولتحقيق ذلك نحتاج إلى الإقلال من القواعد والتعريفات واختصارها، وكثرة التدريبات والتمرينات، والبعد عن التعقيد وتبسيط أسلوب العرض، ومراعاة ظل وروح اللغة عند تدريس القواعد. (سمية، ٢٠١١).

علاج معوقات المسموع:

السماع والاستماع هام في حياة الإنسان، وإننا نلحظ إهماله بدرجة ما في برامج تعليم اللغة العربية؛. ولكي نصل بمتعلم العربية ليبلغ مهارة الاستماع فإنني أو صي بتهيئة الطلاب، مع بيان طبيعة الجمل والفقرات التي يستمعون إليها، والوقوف على الهدف منها، وإذا كان هدف الدرس

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

هوأن ننمي قدرة ومهارة ما معقدة بعض الشيء فعلينا بالقراءة المتأنية البطيئة للمادة المراد الاستماع والإصغاء إليها؛ بمعنى أنه لا بد من عرض المادة بأسلوب متلائم مع هدف المرجو، كذلك لا بد من إثراء محاضرة الاستماع؛ إذ ينبغي أن تطرح بعض الأسئلة يناقش فيها المعلم طلابه فيما استمعوا إليه من فقرات وجمل وموضوعات، مع مراعاة أن تكون هذه الأسئلة متعلقة بالهدف الذي يرمي إليه موضوع الاستماع، ثم على المعلم أن يقوّم أداء المتعلمين؛ وذلك ليقف على مدى استيعابهم وتقدمهم، وبداية ينبغي توفير المواد اليسيرة التي يستطيع من خلالها متعلمي العربية التدرب بسهولة ويسر على الاستماع؛ لأنه لا يمكن للطالب الكتابة والقراءة أثناء دروس الاستماع خاصة في المستويات والأسابيع الأولى، ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع.

ولعل استخدام الخرائط والصور والرسوم وغير ذلك مما يسهل مهمة الاستماع لمتعلمي العربية؛ فتعرض لهم هذه الأشياء ثم تطرح عليهم بعض الأسئلة التي تتعلق بهذه الرسوم ويمكن أن نقبل منهم الإيماء والإشارة في تلك الحالة؛ نظرًا لقلة ما لديهم من ثروة لفظية، وضعف حصيلتهم في المفردات والجمل وقتئذ، كذلك ينصح بتجربة ما يسمى بالاستماع المكثف الذي يرمي إلى تمرين الطلاب وتدريبهم على الاستماع لبعض الفقرات والجمل اللغوية، وهوشبيه بالقراءة المكثفة؛ ويعد الاستماع المكثف جزء مهم وأساس من برنامج تعليم العربية.

إن هذا الاستماع المكثف له بعض الأهداف الأخرى؛ فهوينمي قدرة المتعلمين الجدد للغة على أن يستوعبوا محتوى النص المسموع بطريقة مباشرة غير معقدة، كما أن الاستماع المكثف يختلف عن الاستماع الموسع في أنه لا يمكن تطبيقه على متعلمي اللغة إلا بإشراف المعلم مباشرة.

حلول عامة وتجارب:

عرضت دراسة (عوني، ٢٠٠٥) حلًا قيمًا له علاقة بالمعوقات السابقة، وهوأن يكون لمعلم المستوى الأول إلمام كبير ومعرفة تفصيلية بمخارج وصفات الصوت العربي مخرجًا؛ حتى يستطيع بكفاءة عالية أن يقوم بتوصيل الأصوات العربية لمتعلمي العربية بكيفية أداء تمكن المتلقي من الاستماع الجيد بطريقة تراعي صفة الحرف ومخرجه ليتميز به عن غيره من الحرف، ويمكن الاستعانة في أثناء النطق للحروف مفردة بالرسومات والصور التي تظهر الجهاز الصوتي عند النطق بالحرف.

ودعت هذه الدراسة أيضًا إلى الاهتمام الشديد والتركيز المكثف ولا سيما في المستوى الأول

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

على مهارتي الترديد والاستماع؛ وفي هذه الأثناء لا بد أن تستخدم مختبرات مركز اللغات وتوظف المعامل الصوتية لتقوم بدورها الأهم في هذه المسألة على الوجه الذي معه تتحقق كفاءة الدارسين والتي بدورها تعكس حالة الطلبة وأدائهم مع نهاية المستوى الأول.

كما نادت هذه الدراسة بأن تكون خطة التدريس قائمة على التأكيد على تعويد آذان الطلبة على الاستماع للأصوات العربية بتشكيلات صوتية مختلفة، مباشرة من المدرس أو آلة التسجيل، بصوت رجل أو امرأة، صغير أو كبير في السن.

أما حل مشكلات قضايا الصوت فهومبني على مبدأ التدرج المدروس؛ فلا تدرس قضيتين صوتيتين في وقت واحد، ولا ننتقل من موضوع إلى آخر إلا بعد الانتهاء من فهم واستيعاب الموضوع الأول.

ومما يساعد على حل مشكلات الصوت منذ المستوى الأول لا بد من اتباع بعض القواعد الآتية كربط الصوت مع حروف اللين والمد، واختيار المفردات بعناية، وتقديم الأصوات المتشابه في الرسم والصفة والمخرج، ومن ثم القراءة الصوتية الصحيحة للنص.

أما المحادثة فهي قدرة متعلم العربية على التعبير والمناقشة والتحدث ولتحقيق هذه المهارة لا بد من إشراك الطالب في التحدث؛ ليكون هوالأكثر حديثًا من المعلم، وإعطائه الوقت الكافي والمناسب دون مقاطعته، ثم يناقش في أخطائه بعد الانتهاء، ومراقبة مدى إفادة الطلاب من الملحوظات المكتوبة التي دونها المعلم على السبورة على سبيل المثال، كما ينبغي إعطاء الطالب مزيدًا من الحرية في أثناء الحديث والنقاش كأن يتحدث وهوجالس، ويعطيه المعلم اهتمامًا زائدًا ليوفر له الحيوية في الحوار؛ فلا يجلس المدرس في أثناء حديث الطالب، بل عليه أن يقف؛ لأن جلوس المدرس على الكرسي يفقد الحوار حيويته ويضعفه ويصيبه بالفتور.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الثالث

الآفاق المستقبلية لتعليم العربية في ظل معطيات علم اللغة الكوني

انطلاقًا من أن الدراسات المهتمة بعالمية العربية قليلة نسبيا وهذا بحد ذاته يشكل نقطة سلبية في مجال الدراسات العربية ودراسات الشريعة الإسلامية؛ حيث إن خطر هذا النقص يتضح من خلال الدراسات التي تحمل من الأخطاء والمغالطات بشأن اللغة العربية ومستقبلها؛ ولعلنا هنا نحاول التنبيه والولوج إلى دائرة الحديث عن مستقبل العربية المتوقع بناء على المعطيات العلمية والبحثية التخصصية التي تشير في معظمها إلى أن هذه اللغة ستسود اللغات الحية في هذا العالم نظرًا للتراجع الخطير الذي يصيب بقية اللغات كالإنكليزية والفرنسية والصينية وغيرها، وهوما يثير مخأوف العلماء في مختلف التخصصات من حفظ المعلومات والحقائق العلمية المختبرية بهذه اللغات. حتى إن كثيرًا من المراكز العلمية التخصصية الحساسة أخذت توثق معلوماتها المعدة للحفظ لغرض استئناف البحث فيها مستقبلًا باللغة العربية، وما يهمنا هنا أن توافر هذه الحقائق القرآنية والتاريخية والبحثية المعاصرة حول مكانة ومستقبل علاقة التلازم بين القرآن ولغته، لهي خير دليل على مستقبل اللغة العربية ومدى تأثيرها المستقبلي في الحركة الحضارية.

فقد تم إقرار علم اللغة الكوني عام ٢٠٠٣م، على رغم أن بوادره بدأت منذ ثلاثين عامًا، وكان أو ل مسلم يتخصص فيه الدكتور/ سعيد الشربيني، وهويعمل أستاذًا في جامعة لندن.

يدرس هذا العلم لغات العالم مجتمعة في آن واحد من خلال مقارنة النظام النحوي في هذه اللغات لمعرفة الظواهر والصفات والأسماء والأفعال، وينظر من أي لغة انحدرت مفردات كلّ لغة من خلال علم اللغة الوراثي، الذي يدرس العلاقة الجينية بين اللغة العربية وباقي لغات الكون.

وللقرآن الكريم ونسجه الصوتي الذي لا مثيل له أثر بالغ في هذا العلم، كما قرر أصحاب هذا العلم أن العربية هي أم اللغات، وتم اعتمادها في حفظ المعلومات.

والجدير بالذكر أنّ الكونجرس الأمريكي أقر كتابة التحذير الذي يكتب على حأويات المخلفات الذرية التي تدفن في الأماكن غير المأهولة باللغة العربية؛ لأنهم علموا أنها لغة الكون في نهاية هذا القرن.

وهذا يذكرنا بكتاب «كليلة ودمنة» الذي كتب باللغة الفارسية القديمة التي ماتت فمات

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

معها هذا الكتاب؛ ولولا النسخة العربية التي ترجمها ابن المقفع آنذاك التي غدت أصلًا يُترجم عنه لما وصل إلينا.

وبدراسة العلاقة الجينية في هذا العلم والمقصود به التشابه بين اللغات، فمرده إلى اللغة العربية، وهذه العلاقة تفهم من خلال تعليل «جرجي زيدان» نجاح العرب العدنانيين والقحطانيين في نشاطهم التجاري قبل الإسلام، حين قال: «وقد ساعد العرب على التوسع في وسائل التجارة فضلًا عن توسط بلادهم، أنهم كانوا يتكلمون لغة قريبة من لغات أكثر الأمم المتمدنة في ذلك الحين؛ لأن اللغات السامية كانت يومئذ لا تزال متقاربة لفظًا ومعنًى، فالعربي والكلداني والأشوري والعبراني والحبشي والفينيقي كانوا يتفاهمون بلا واسطة لقرب عهد تلك اللغات من التشعب، بما يشبه حال اللغات العامية العربية اليوم من اللغة الفصحى، فكان العربي من حمير أو مضر إذا جاء العراق لا يحتاج في مخاطبة الكلداني أو البابلي أو الأشوري إلى ترجمان«.

إنّ ازدياد التباعد في الجينات بين اللغة العربية واللهجات المنبثقة عنها، والتي أصبحت لغات مستقلة؛ يُذكرنا باللغة الرومانسية التي سادت في القرون الوسطى وبعد الثورة على الكنيسة في أوروبا، فقد كانت لغة وسيطة بين اللاتينية واللهجات المحلية، فانبثقت منها بعد ذلك اللغات الأوروبية الحديثة، وغدت اللاتينية مصطلحات لبعض الرموز والمخترعات.

وقد أقر علماء علم اللغة الكوني ببقاء العربية عن سائر اللغات لما وجدوه من هذه الحقائق:

- أولا: خلواللغة العربية من الصوت الناسف " أو " المفخم الذي ينسف الحرف الذي بعده.
- ثانيا: تتنفس اللغة العربية تنفسًا طبعيًّا، دون أي خنق لأصواتها والذي يظهر في الحفاظ على المدود القرآنية التي تصل إلى ست حركات إلى جانب حروف المد (الألف، والواو، والياء) أما في الإنجليزية مثلًا فيظهر عيب جهازها التنفسي، بحيث تخنق الكلمات؛ فلا تسمع أصوات الحروف كاملة مثل: (MATHER–FATHER) (FATHU - (TEACHER) (MATHU- TEACHU) (IBRAHIM - IBRA - IB)؛ فهذا الخنق لأصوات اللغة يؤذن بموتها، وقد أدى هذا الخنق إلى موت كثير من الكلمات والمصطلحات التي كانت مستخدمة، واستحداث كلمات جديدة في إطار ما يعرف بالإنجليزية القديمة والإنجليزية الجديدة.
- ثالثا: تآكل الزمن في الفعل في اللغات غير العربية؛ فلم يعد الفعل عندهم في مراحل التعليم

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الأولى له ارتباط بالزمن فيتعلم الطلاب فمثلا في الإنجليزيـــة: I GO YESTERDAY، I GO NOW، I GO TOMORROW، دون ربـــط الفعـــل بـــالزمن GO WENT GONE ؛ ليبدأ هذا الربط في المرحلة الثانوية.

- رابعا: تمتاز اللغة العربية بأصوات حروفها المميزة، في تناسق عجيب، فهي لا تقبل اجتمـــاع حرفي (القاف والجيم) لا متجأو رين ولا غير متجأو رين في كلمة من مفرداتها. مع أن وجود هذين الحرفين في مفردات أي لغة، عامل من عوامل زوالها، وهذا ما نلحظ وجوده في اللغـــة الإنجليزية والفرنسية.
- خامسا: تميز لغتنا بحرف (الراء)؛ فاللغة التي تفقد هذا الحرف يكون مؤشرًا على زوالها.
- سادسا: تميز لغتنا بحرف (الباء) وهوالجذع الرئيس للغة أو العمود الفقري، فإذا مرضت اللغة يبدأ بالانشقاق كما في اللغة الإنجليزيـــة (V-P-B) أو اللغـــة الأو رديـــة (PRA B P V (وانشقاقه يعني تصدع العمود الفقري للغة، وأنها بدأت في مرحلة الشيخوخة، والباء في اللغة العربية هي الميزان لكل لغات العالم، تقاس عليه كل الباءات العالمية؛ يقال هل هذه البـــاء في اللغة كذا عربية أم لا؟ (فإذا قيل: نعم، يعني أنها تتمتع بلغة صحيحة وأنّ عمودهـــا الفقـــري سليم.
- سابعا: من المقرر في علم اللغة الكوني أن من أسباب موت اللغات حـــدوث خلـــل في أداة التعريف: الألف واللام، أو في الراء، فهما بمنزلة جذور اللغة وروحها، وقد امتازت العربيـــة بسلامتهما عن سائر اللغات؛ فقبل موت اللغة تصاب بخلل في صوت الراء أو بأحد قطبي أل التعريف الألف أو اللام، أحدهما لا كلاهما؛ لأن فقدانها يعني سقوط اللغة على الفور؛ لأنهـــا الجذر الرئيس التي تحيا بها اللغة.
- ثامنا: انفردت العربية بأصوات لا مثيل لها في لغات العالم، فإلى جانب انفرادهـــا بـــصوت الضاد، انفردت بصوت صادر من لفظ الجلالة (الله) هو(آَ) حين نُطقنا بـــه (أل) وهـــذا الصوت أسماه علماء اللغة الكوني؛ بالصوت المسيطر أو المحيط، فلا مثيل لـــه في أي كلمـــة أخرى في العربية ولا في غيرها من لغات العالم. (الكحلوت، ٢٠١١).

وقد أجريت دراسة في كاليفورنيا في معهد تدريس الإنجليزية للأجانب، لمعرفة أسرع الطلبة تعلمًا للغة الإنجليزية، وكان من بين العينة طلبة من البلاد العربية وأمريكا اللاتينية واو روبا الغربيـــة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ومن اليابان والصين، ولحظ أن أسرع الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية العرب، وقد فسر هـذا بسبب الذخيرة اللغوية العربية التي جعلت الطلبة العرب يتميزون على أقرانهم. ولقد وجد اللغويون سرًّا وراء هذا التميز، حيث إن العربية في أنظمتها الصوتية والفونولوجية والصرفية والنحوية والمعنوية والنصية خصائص غير متوافرة في كثير من اللغات الأخرى.

كما أجريت دراسة أخرى عن القوة الشفائية للقرآن الكريم في مدينة (بنماستي) بولاية فلوريدا الأمريكية في الثمانينيات من القرن الماضي. هدفت الدراسة إلى إثبات ما إذا كان للقرآن الكريم أي أثر في وظائف أعضاء الجسد، وكذلك إلى قياس هذا الأثر – إن وجد – بالتغيرات الفسيولوجية الناتجة. وتألفت عينات الدراسة من أمريكيين متطوعين قسموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: أسمعوا قرآنًا مرتلًا، والمجموعة الثانية: أسمعوا عربية كالقرآن ولكن ليست بقرآن، والمجموعة الثالثة: أسمعوا ترجمة معاني القرآن الكريم باللغة الإنجليزية. ولقد استعمل جهاز قياس ومعالجة التوتر المزود بالكمبيوتر الذي ابتكره وطوره المركز الطبي بجامعة بوسطن وشركة دافيكون في بوسطن، وبعد إجراء ٢١٠ تجارب على المتطوعين، أظهرت النتائج أن الذين أسمعوا القرآن المرتل كانت نسبة الشفاء ٦٥٪ وأن الذين أسمعوا عربية كالقرآن كانت نسبة الشفاء ٣٥ ٪ وأن الذين أسمعوا ترجمة معاني القرآن باللغة الأجنبية كانت صفرًا. ونلحظ أن نتائج المجموعة الثانية وهي أن السماع للعربية له قوة شفائية لا بأس بها، وهذا يعزى لخصائص هذه اللغة ولعظمتها. (الزبون، ٢٠٠٩).

وبعد فإن اللغة العربية لا عوج فيها مصداقًا لقوله تعالى: ﴿ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَير ذي عوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴾، وقوله جل وعلا: ﴿ الحَمْدُ لله الَّذي أَنْزَلَ عَلَى عَبْده الكتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عوَجًا ﴾ والعوج هوالانحناء كما يحدث للإنسان والنبات...إلخ، كذلك اللغات، اعوجاجها إيذان بموتها، وهذا يكاد يكون مصير كل لغة عدا العربية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

خاتمة البحث

وبعد فقد أسهمت أبحاث اكتساب اللغة في تطوير فهم معلمي اللغة لأنماط الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون وحتميّة تلك الأخطاء، كما ساعدهم على أن يفهموا بشكل عام العلاقة غير المباشرة بين ما يُدرّس وما يتمّ تعلّمه فعلًا، وعلى أن يفهموا بشكل أفضل دور الفروق الفردية في تفسير التفأو ت بين المتعلمين في درجات التحصيل، وتحمل القضايا التي عالجتها نظريات اكتساب اللغة إمكانات كبيرة لإثارة تفكير المعلمين في ما يتعلّق بالخيارات التدريسية والممارسات الصفيّة المتاحة لهم عند أداء دورهم كموجهين ومحاورين في تعليم اللغة.

إن الدراسات حول اكتساب العربية كلغة ثانية لم تكن في أغلب الأحيان سوى جزء من البحث عن أفضل المناهج في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فأفضل المناهج أكثرها إنتاجية وخصوبة.

ومن هنا أضع بعض التوصيات والمقترحات التي آمل الاستفادة منها وهي:

- الاهتمام بالبحث العلمي في مجال علم اللغة التطبيقي (تعليم العربية للناطقين بغيرها)، وضرورة تخصيص ميزانيات كبيرة لهذا العمل الرائد.
- إجراء دراسة علمية شاملة لبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتقويم البرامج الحالية من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التعليم والقائمين على التعليم، وحصر المعوقات والنواقص والصعوبات التي تعاني منها البرامج الحالية.
- إنشاء هيئة أو منظمة عالمية فاعلة من حيث المرتكزات والتطبيقات لتطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يختار لها صفوة قادرة على التجديد والتطوير والتجويد في ميدان تعليم العربية لغويًّا وتعليميًّا، مع ضرورة تنسيق الجهود بين المؤسسات العاملة في هذا المجال.
- ضرورة التوجه بقوة نحومقررات علم اللغة الكوني والاستفادة منها في نشر العربية، وجعله مادة مقررة في أقسام اللغة العربية، ومراكز تعليمها.
- تبني الدعوات المتزنة والدراسات العلمية والنظريات الجديدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها وتحويلها إلى واقع عملي.
- عقد الملتقيات والمؤتمرات والندوات لمناقشة مستجدات مجال تعليم العربية، والوقوف على

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المعوقات التي تعترضه والسعي في حلها، ووضع خطة ثقافية تنويرية للتبصير بعالمية العربية وخلودها.

- إنتاج حقائب تعليمية كاملة معتمدة لمهارات تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- العناية بالدراسات الإجرائية الجادة الهادفة إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وربطها بالجهود المبذولة في وزارات التعليم.
- استقطاب الكفايات العلمية والبشرية من أساتذة وخبراء وباحثين ومعلمين، وتوفير الجوالعلمي لهم، والإمكانيات المادية والبحثية لتمكينهم من توجيه طاقتهم وفكرهم بشكل كامل ومستمر للمتابعة الدائمة لتعليم اللغة العربية لأبنائها
- ولغيرهم، وتصحيح مسار هذا التعليم وتطويره وتجديده وتجويده.
- القيام بدراسة تقويمية شاملة لما تم في ميدان مناهج وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من دراسات وبحوث وجهود على مستوى العالم، مع التركيز على الخبرات العلمية والتوصيات والنتائج ليمكن في ضوء ذلك اتخاذ القرارات السديدة بصدد تطوير تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.
- وضع دستور وميثاق شرف مهني ملزم لجميع المؤسسات المعنية بتعليم العربية لغير الناطقين بها في جميع أنشطتها.
- ضرورة الاستفادة من شبكة الإنترنت بتخصيص موقع ومجلة عالمية إلكترونية معنية بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تشتمل على قسم خاص للتعليم عن بعد.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مراجع البحث

- الأنباري، أبي البركات عبدالرحمن بن محمد بن أبي سعيد (١٩٦١). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين، ج١.
- البدرأو ي زهران (١٩٩٦). العوامل المائة النحوية للجرجاني، تحقيق، دار المعارف، الطبعة الثالثة.
- بركات، الصديق أدم (٢٠١٣). تجربة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تجارب ورؤى مستقبلية، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأزهر الشريف، القاهرة.
- تشانغ هونج (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، نظرية وتطبيق، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.
- تيان، غسان، ٢٠٠٩، طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين (تجارب التعلم والتعليم)، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة الملك سعود. ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
- جامعة الملك سعود (د.ت). مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب)، من منشورات معهد اللغة العربية.
- جامعة أم القرى. مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بها، مجلة معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة.
- الحديدي، علي (١٩٦٧). مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- الحر، عبد العزيز(٢٠٠٢). مدرسة المستقبل، مكتب التربية لدول الخليج.
- حسين، جميلة (٢٠١٣). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، مؤتمر اللغة العربية الدولي الثاني- اللغة العربية في خطر- سلطنة عمان. مسقط.
- الخصاونة، توفيق (٢٠٠٠). المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة.
- خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، ٢٠٠٤م، دار يعرب.
- الخولي، محمد علي (١٩٨٨). الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الملك سعود.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- الراجحي، عبده (١٩٩٢). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية: دار المعارف.
- الزبون، فواز عبد الحق، ٢٠٠٩، دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة الملك سعود. ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
- السعران، محمود (١٩٦٣). اللغة والمجتمع: رأي ومنهج، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار المعارف.
- سمية دفع الله أحمد (٢٠١١). المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجًا.
- الشثري، وآخرون(٢٠١٥) تجارب تعليم اللغة العربية في القارة الإفريقية: عرض وتقويم، إصدار مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- صهيب عالم (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية: دراسة تحليلية ونقدية، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في التعليم العالي، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الوهاب صلاح الدين الأو في (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا، مواقف وأسباب، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.
- عبدالرحمن، أسماء (٢٠٠٤). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا، منتدى صوت العربية.
- عبده الراجحي (١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية.
- العناتي، وليد (٢٠٠٣)، اللسانيات التطبيقية تعليم العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الأولى، عمان: دار الجوهرة.
- الغالي، ناصر (١٩٩١). أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام.
- القاسمي، علي (١٩٧٩). اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الرياض.
- الكحلوت، يوسف (٢٠١١). علم اللغة الكوني، مجلة مدارات، وزارة الثقافة الفلسطينية، العدد

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الخامس.

- لطفي، مصطفى (١٩٧٦). اللغة العربية في إطارها الاجتماعي، الطبعة الأولى، بيروت: معهد الأنماء العربي.
- مفتاح الهدى فتح الرحمن، وديوي حميدة، وزكية عارفة (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدول غير العربية، «دراسة مقارنة بين معهد الدراسات الشرقية جامعة لايبزغ ألمانيا، ومعهد اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونوسيا»، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية، الثلاثاء ٩- ١٤٣٦/٧هـ الموافق ٢٨- ٢٠١٥/٤م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، مركز المؤتمرات، المملكة العربية السعودية.
- مكتب التربية لدول الخليج العربية. الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الأول، تونس.
- نوح شيخ عبدوجافو(٢٠١٤). البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي، مؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.
- هريدي، (٢٠١٣). تجربة معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تجارب ورؤى مستقبلية، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأزهر الشريف، القاهرة.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

معيقات تعليم العربية لناشئة الجامعات في المجتمعات الأوروبية

د. حكيم دهيمي
أستاذ محاضر – كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف
رئيس فرقة البحث في شعرية الأدب الجزائري
المكتوب باللغة الأجنبية

ملخّص البحث:

يستوجب تعلّم لغة من اللّغات بالنسبة للنّاطقين بغيرهـا تـوفير شـروط أدائيـة وتلقينيـة وبيداغوجية خاصّة، إضافة إلى تسخير وسائل ذكيّة مساعدة على ترسيخ هذه اللّغة وممارستها بأقل صعوبة ممكنة.

وتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها يستدعي مراعاة الجانب السوسيوثقافي الذي تمـارس في أبعاده اللّغة المراد تعليمها (اللّغة الهدف) من منطلق أنّ اللّغة حاملة للفكر، والفكر ليس غير نتـاج تفاعل اللّغة مع المكوّنات «السوسيوثقافية» ضمن نطاق مجتمع ما، ومعنى هذا أنّ اللّغة العربية يمكن أن تظلّ مادة خام في ذهن المتعلّم ما لم ينشأ بينه وبين المحيط الذي يعيش فيه نـوع مـن التبـادل والتّواصل والتّفاعل، لأن النّظريات العلمية المشتغلة في حقل اكتساب وتعليم اللّغة تؤكّـد علـى أهمّية الممارسة في تحصيل اللّغة.

وبناء على ما سبق يروم بحثنا ضبط أهمّ المعيقات المسجّلة في ميدان تعلـيم اللّغـة العربيـة لغيرالناطقين بها، خاصة من فئة الناشئة الجامعية معتمدًا على خلفية نظرية مستلهمة مـن طـريقتين مهمتين في تعليم اللّغة وهما: الطريقة الفطرية والطريقة التعليمية.

تتحدّد أهم المعوّقات الكبرى أمام تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فيما يأتي:

- ما يتعلّمه المتعلّم من مبادئ نظرية وفنيّات لغوية لا يجد لها مقابلًا في ممارساته اليومية، ما يجعـل علاقته بهذه اللّغة على درجة من التعقيد؛ إذ يستخدمها مضطرًّا بعيدًا عن أي تلقائية، شـأنه في ذلك شأن من يطالب بحلّ معادلة رياضية معقّدة.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- العائق المحوري في تعليم العربية لغير الناطقين بها هو العائق السّلوكي، حيث تبذل الجهود في تقديم أبجديات هذه اللّغة في المدرسة، لكنّ المتعلّم يجد نفسه داخل الأسرة في قطيعة مع هذه اللّغة، لأنّ اللّغة المهيمنة داخل البيت إنّما هي اللّغة الأم.
- العائق الثّقافي ويتمثّل أساسًا في طبيعة الشّحنة الدّلالية التي تحملها العربية، وهي تكاد تختلف جذريًّا عن الشحنة الدّلالية التي تستوعبها لغة البلد المضيف (الفرنسية على سبيل المثال) مقارنة مع مستلزمات الواقع الذي تمارس فيه اللّغة.
- في ضوء هذا المسلك يسعى بحثنا إلى ضبط أهمّ المعيقات أمام تعليم العربية لغير الناطقين بها، سعيًا إلى اقتراح وضبط بعض الحلول المنهجية لتحبيب العربية للمتعلّم، وتعزيز ثقته بها تعبيرًا وممارسة في مجتمع مختلف.

أولًا: مدخل توصيفي لوضعية المتعلّم الناطق بغير العربية:

يمثّل تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمعات الأوروبية بشكل خاص، ولدى فئة المتعلّمين في المعاهد والجامعات وضعية خاصة، وحالة متميّزة عن باقي الأسيقة الأخرى التي تشهدها تعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها في أنحاء المعمورة، ولعلّ سبب ذلك يعود أساسًا إلى عاملين بارزين:

١- ما يتعلّق بطبيعة المتعلّم للعربية في مرحلة متقدّمة من التّعليم والتّحصيل: إذ إنّه يكون على درجة ناضجة من التوغّل في التّعامل مع لغته الأم (اللّغة الأولى المتحدّث بها في مجتمعه) خاصة بعد أن امتطى صهوتها عبر كل مراحل التعلّم قبل أن يصير مراهقًا أو كهلًا في المعهد أو الجامعة، ناهيك عن كونها وسيلته في الاتّصال بمحيطه الداخلي والخارجي(أسرته- مجتمعه)، وأداته في تعامله اليومي في الفضاء الاجتماعي والثقافي وربّما المهني، وما تقتضيه ضرورات الحياة وتستلزمه الحاجات الشّخصية للفرد، ومعنى هذا أنّ المتعلّم – بهذا التوصيف – يختلف عن المتعلّم للعربية في سنّ مبكّرة؛ في مرحلة عمرية لا تتجاوز الخمس سنوات، حيث كلّ الدراسات المتعلقة باكتساب اللّغة في مثل هذه المرحلة العمرية تجمع وتقرّ بأنّ تحصيل اللغة يكون أمرًا ميسورًا خاصّة أنّ المنطقة المسؤولة على تخزين هذه اللّغة وتحصيلها على مستوى الدماغ تستجيب بصفة مرنة، وتسهم بشكل أكثر فاعلية في تحصيل اللّغة مقارنة مع صعوبة التّحصيل لدى أصحاب الفئة العمرية في سنّ المراهقة وما بعدها، ولعلّ هذا بمثابة الأمر الذي

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

يلفت النّظر إلى ضرورة تشديد الاهتمام والبحث في الشروط الضرورية التي بموجبها يتحقّق التّحصيل والنّفع بالنّسبة لتحصيل العربية للمتعلمين الناطقين بغيرها، كما أنّ هذه الحالة تستوجب متطلبات خاصة في أثناء إعداد الشروط الأدائية والتلقينية والبيداغوجية في تعليم العربية لناشئة المعاهد والجامعات الأوروبية.

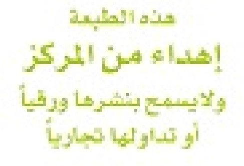
٢- إنّ طلبة المعاهد والجامعات الأوروبية من خلال سياق سوسيو- ثقافي خاص يواجهون قدرًا من الصعوبة والتّعقيد في تحصيل العربية، لأنّ اللّغة المهيمنة في المؤسّسة المجتمعية والمؤسّسة الجامعية إنّما هي لغة البلد واللّغة الرسمية في التّعامل والتّخاطب والتّواصل في الإدارة وفي مؤسسات البحث العلمي وغيرها، ما يجعل من تعلّم العربية لا يختلف – إن شئنا التمثيل لذلك – عن تعلّم كيفيات التّعامل مع معادلات جبرية أو هندسية، حيث لا تنعقد علاقة المتعلّم مع هذه المادة إلا داخل قاعة الدّرس ومجرّد أن يوجد المتعلّم خارج جدران قاعة التّحصيل يتعذّر عليه أن يتواصل بمعادلاته (صيغه الحسابية)، وما تستلزمه من تقنيات مع مقتضيات الوسط الخارجي؛ حيث يطلق العنان للّغة كلّ المجتمع لتصنع التواصل والتّخاطب ونقل الحدث.

فوضعية هذا الطّراز من المتعلّم هي على درجة من الخصوصية، ما يستلزم تقنية خاصة وأسلوبًا خاصًّا لجعل المتعلّم على تماس مباشر، وعلى صلة مستمرة مع العربية بوصفها هدفًا يرجى تحقيقه. ودون ريب أن التّقنية التي نرومها هنا في هذا البحث تستلزم صفة الإجراء العملي والتطبيقي.

إنّ ما تعتمده كثير من البحوث حول المسألة من موجبات نظرية من نحو:(يجب على المؤسّسة تشجيع.. ويجب على الدّولة توفير.. ويستحسن توفير..) وما إلى ذلك من التّوجيهات «اليوتوبية» لا يمكن أن تجد لها وقعًا في سياق الواقع؛ وهو – هذا الواقع – ليس شيئًا غير فضاء تنافسي تهيمن فيه لغة البلد الأصلي على أيّ لغة أخرى تروم منافستها، وتسعى إلى افتكاك مكانة لها في عقر دارها وفي إطارها الجغرافي، إن على مستوى التّداول اليومي أو الثّقافي، أو أي مسلك آخر تسعى اللّغة المضيفة أن تحقّقه.

معنى هذا أنّ مستلزمات تقنية التّعامل وبيداغوجية التّمكين لهذه العربية من الوجود والتعايش مع لغة البلد الأصلي (فرنسية كانت أو انجليزية) في سياق تواصل حضاري ثقافي إنّما هي في الأساس تقنية مخالفة للمعهود؛ أهمّ شرط تقوم عليه هو ابتكار الوضعيات «البافلوفية» واستثمار

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



عنصر الوقت، بكيفية تضمن للمتعلّم أن يبقى على اتّصال بهذه العربية حتى يشتدّ عوده فيها، كما لو أنّه طرف في لعبة يديرها المعلّم أو الملقّن النّشط، الكفء، دون أن يشعر هذا المتعلّم بالملل ولا بمحاصرة العربية لكل أنشطته، ولا أن تشكّل عليه هيمنة سلبية في سياق متطلّبات حياته القومية والمجتمعية المألوفة.

بعبارة أكثر دقّة، إنّ المسألة ينبغي أن يديرها الذّكاء والعبقرية في التأطير من قبل الجهة التي تحرص على تعليم هذه العربية وايصالها بكيفية وظيفية وعملية مجدية، وفي تقديرنا أنّ الهدف لا يمكن أن يتحقّق إلاّ بايجاد «ميكانيزم» بنيوي؛ يركّز أسًاسا على خطّة ذهنية تجعل من العربية مدارًا يتحرك فيه المتعلم، وإن تعدّدت متغيرات البنية الخارجية.

ثانيا: الشروط الأدائية والتلقينية والبيداغوجية لتعليم العربية لغير الناطقين بها:

١ـ ربط الصّلة بين العربية والفضاء السوسيو- ثقافي في محيط المتعلّم:

لما كان حدّ اللغة » أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم« [(١)]، وكان الكلام هو الكيفية التي تحيا به اللّغة لأنّه » المادة التي تتكوّن منها اللغة « [(٢)] كان لزامًا أن تكون العربية أداة للتّواصل والتّفاهم بين المتعلّمين أنفسهم الذين يستهدفون هذه العربية تعلّمًا وتحصيلًا، وإطارًا للتّبادل فيما بينهم أولًا، والتعبير بها عن حاجاتهم ومتطلّباتهم قبل أن تكون وسيلة للتفاهم والتواصل بها مع أبناء جلدتهم الذين لا يحسنون استخدامها، وهذا يعني أنّ تصريف العربية بين أفراد المتعلّمين أنفسهم وتشكيل ما يشبه بـ «لوبي» [(٣)] لغويًّا يمكّن من ترسيخ هذه اللّغة قناعة والتزامًا وتبنيًّا، ويؤسّس لها في المجتمع المضيف لها، وبقدر ما يتطوّر الاستمساك بها ويتحقّق تزيلها على مستوى الواقع اليومي واستحضارها في سياق العلاقات الاجتماعية بقدر ما يتعزّز دورها ويتّسع استخدامها وتزداد قيمة

(١) قال ابن جني (ت ٣٩٢هـ) في تعريف اللغة: «حدّ اللغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»، أي: أنّها أداة تواصل بين الناس أفرادًا ومجتمعًا، يتوسط بها لتحقيق المقصد.

- عرّفها ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) فقال: ا«علم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، فلا بدّ أن تصير ملكةً متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمةٍ بحسب اصطلاحاتهم
- أورد الجرجاني (ت٨١٦هـ) في تعريف اللّغة: هي ما يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم.

(٢) أتوجسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمة عبدالرحمن محمد أيوب، القاهرة- مكتبة الأنجلو، ١٩٥٤م، ص:١٥.

(٣) لوبي: نريد به في سياق استخدامه تكتّلًا يسخّر كلّ مقدراته للنهوض بالعربية استخدامًا وتحدثًا وتطويرًا.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

سريانها بين الناشئة، فالكلمة اللغوية المخزّنة في الذّهن، المحبوسة ضمن نطاق دائرة التعلّم» كالعملة في البنك، لها قوّة التعامل، ولكنّها لا تمثّل عاملًا بالفعل، أمّا الكلمة الواقعية في الكلام، فهي عملة جارية وسارية، لها نشاطها وقيمتها الواقعية[(١)] «.

انتبه اللّغويون العرب الأوائل إلى أهمّية السيّاق السوسيوثقافي في المحافظة على سريان اللغة في قوم من الأقوام، وعلى انطباع حياتهم بها وتشكّلها بمظاهر حياة النّاس الذين يستخدمونها، فاستنبطوا أنّ اللّغة لا يمكن أن ترقى إلى درجة الملكة لدى الفرد، يتقوّلها حيثما شاء إلا بشرط» استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولًا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كل لحظة ومن كلّ متكلم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون أحدهم، هكذا تسير الألسن واللّغات من جيل إلى جيل، وتتعلّمها العجم والأطفال[(٢)] «.

غير بعيد عن هذا السياق الذي تكون فيه اللّغة مؤثّرة ومتأثّرة بالسياق الثقافي والاجتماعي، تنطلق منه وتعود إليه في حركة دورانية حول محور المجتمع والنّاس، نجد ابن فارس (ت٣٩٥هـ) يوضح لنا الكيفية التي تحصل بها ملكة اللّغة لدى مستخدمها، وذلك بفعل الاعتياد في ممارستها؛ أي» اعتيادًا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقّنًا من ملقّن، وتؤخذ سماعًا من الرّواة الثقات«[(٣)] .

ما نستنبطه من قول ابن فارس: أنّ تحصيل اللّغة يمكن أن يتحقّق عبر مسالك ثلاثة:

ا- الاعتياد والتعوّد على ممارسة اللّغة؛ فالاستمرارية والإصرار على أخذ اللّغة من معينها الأصلي، والمداومة على ذلك لكفيل أن يذلّل الصّعاب ومشقّة السّير على درب تحصيلها.

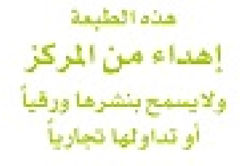
ب- تلقينها للمتعلّم، ما يجعل من حضور عنصر المعلّم والمدرّب ضرورة لا غنى عنها في تعليم اللّغة وتحصيلها للمتعلّم، حتى وإن توافرت الوسائل الأخرى المساعدة، لأنّ شخصية المعلّم هي

(١) المصدر نفسه، ص:١٩.

(٢) عبدالرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (بيروت، دار لبنان، د:ت)، ص:٤٥.

(٣) نقلًا عن: عبدالله الدنان، الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية، مجلّة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية، مجلّد:٢، عدد:٦، شوال ١٤٠٦هـ، (يونيو) حزيران:١٩٨٦م، ص:٢٩.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مصدر التوجيه والتفاعل والتبادل في سياق المحادثة، فهو عنصر تستوجبه عملية التعلّم، وتجعل وظيفته متزامنة مع حدث التعلّم ذاته، ولا يخفى علينا ما يمكن أن يقوم به المعلّم المشرف من دور في تصويب المتعلّم نطقًا وضبطًا لدلالة اللّفظ وتخيّرًا لمساقات استخدامه، وغير ذلك من الخبرة التي يحوزها المعلّم واللّغوي الكُفْء، والتي تستوجبها عملية أخذ اللّغة وتحصيلها.

٢ـ السّماع:

تتّفق النّظريات المعاصرة معظمها على أهمّية فعل السماع في أثناء تعلّم اللّغة، بوصفه القناة التي تنتقل عبرها الأصوات والألفاظ والتراكيب والصّور إلى ذهن المتعلّم، وإلى وجدانه قبل أن يحصل الانفعال والتّفاعل مع المادة المسموعة، ودون ريب كلّما حصل الاستعداد لتلقّي المادة اللّغوية وسماعها بشغف ونهم، كانت متعة التعلّم أكثر، وجذب الفائدة أعم وأشمل.

من معيقات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عصرنا الرّاهن هو قلّة السّماع للصّوت العربي، خاصة إذا ما تصوّرنا طبيعة وقع الحياة ونمط المعيشة في المجتمعات الأوروبية والغربية؛ إذ اختيارها المنهج اللّيبرالي في الحياة، كان مصدر الوقع السريع في كلّ الأمور من ناحية، وجعل من الخصوصية الفردية صفة لنمطها الاجتماعي؛ فغدت إمكانية السّماع والحديث إلى الآخر مطلبًا يعزّ تحقيقه. والعارف بطبيعة البيئة الاجتماعية الأوروبية والمظاهر السّلوكية لأفرادها يعلم أنّ النّاس لا ينشغلون بالحديث إلى بعضهم الآخر باللّغة الأم في الأماكن العمومية والخاصة، ناهيك أن يتحدّثوا بلغة أخرى هي دخيلة عليهم؛ فالمجتمعات الغربية والأوروبية على حدّ سواء مجتمعات تفكّر في صمت، ومثل هذا السلوك يقلل من فرصة السّماع والتحادث بلغة أخرى غير اللغة الرسمية المتداولة.

٣ـ انتقاء المرجع:

من الشروط البيداغوجية التي تقتضيها تعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها انتقاء المراجع الصافية والأصيلة لتعلّم العربية، والارتواء من معينها الصّافي؛ ففاقد الشيء لا يعطيه كما هو وارد في المتواتر العربي، لذلك عدّ المعلّم المتمرّس في ميدان اللّغة، والمتمكّن من بعض أسرارها، والمحيط بمدوّناتها بمثابة الأداة المثلى لتلقين العربية ونقل ذخيرتها لطالبها من غير الناطقين بها، وقد اختصر الجاحظ مسلك تعلّم اللغة فحدّده » بطول الاختلاف إلى العلماء، ومدارسة كتب الحكماء يجود لفظه، ويحسن أدبه«. فالمتعلّم الذي يرومه الجاحظ بالخطاب لن يحيط بغاية تعلّم اللغة إلا بمجالسة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العلماء الأفذاذ المتخصّصين، وقراءة الكتب، فالقراءة نشاط بالغ الأهمية لتوسيع مدارك الذّهن، وتنمية الحصيلة اللّغوية، وكلّما تحقّق ذلك تحرّر لسان المتعلّم، وصفا لفظه، وحسن تعبيره عمّا يحيط به من مواقف في الحياة، ووضعيات مختلفة تصادفه في الواقع المعيش.

يفهم من قول الجاحظ أنّ القراءة وتخيّر الكتب، والأخذ عن لسان أهل التّخصّص ينمّي أسلوب المتعلّم، فيصير بدوره لغة أخرى وإجراء جديدًا ينافس مستويات اللّغة ضمن اللّغة ذاتها، ذلك لأنّ اللغة كما يرى العالم الروسي «باختين» ليست شكلًا ثابتًا؛ بل هي في تطوّر مستمر، تتشكّل من التّراث السائد حولها، لكنّها تؤثّر فيه باستمرار وهي لا يمكن أن تتأتّى إلا عن طريق الحوار، فالكلام الذي يحصل إنّما هو نتيجة لكلام سابق، ثمّ إنّ هذا الكلام لا يمكن أن يفهم متروعًا من سياقه، ولا من الملابسات التي تحيط به، وهو موقف يؤكّد مرّة أخرى على ارتباط اللّغة بالسياق السوسيوثقافي في كلّ عصر من العصور، بل هذا هو ديدنها المعهود منذ أن اتّصل الإنسان الأول بالعالم الذي من حوله معبّرًا عن حاجاته، كاشفًا مخاوفه من قوى الطبيعة التي تحيط به، متطلّعًا إلى مخابئ الغيب بعقله السؤول يروم الحقيقة ولا شيء غير الحقيقة، فكانت اللغة معجزته الأولى ولا تزال.

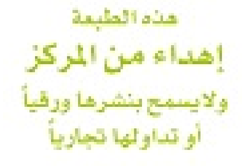
٤- الحوار مسلك لبناء ملكة اللّغة:

من الخطوات المهمة في تلقين أيّ لغة من لغات العالم لغير الناطقين بها الاستناد على آلية الحوار والتّكرار، لأنّهما وسيلتان للتّحفيز وبعث ما يعلق في الذّهن من ذخيرة لغوية إلى الواقع، أو ما يصطلح عليه في البلاغة العربية مقتضى الحال. «إن ممارسة استعمال الألفاظ اللّغوية المكتسبة تمنع ركودها، وتحميها من النسيان، وتجدّد فيها الحياة، وتكسبها حيوية وحرارة، وتخصبها فتتوالد وتتكاثر، وتجذب غيرها إليها بالتجاور والتناسب والمصاهرة»(١).

الفعل اللّغوي بهذا المعنى يحيلنا إلى «دينامية» الحياة بما فيها من تناقضات وتوافقات يستوعبها النّشاط اللّغوي، إن لم يكن هو الحياة ذاتها؛ فكلّما قامت اللّغة على الحوار، واتّخذته قناة لها لبلوغ الآخر، وجعلت من التحدّث–وهو أهمّ إجراء يطبعها – مجرى لها، فإنّ فرصة البحث والتنقيب والانتقاء والفرز.. وغيرها من الإجراءات الذاتية التي تحصل تلقائيًّا وذاتيًّا في نفس المتحدّث وممارس اللّغة تكون أسرع، ولربّما كانت (هذه الإجراءات) أعمق أثرًا في بعث الرّصيد اللّغوي المكتسب

(١) الجاحظ، البيان والتبيين، ج١، ص:٨٦.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

من قبل المتعلّم، وأسهل مسلكًا في تتريله على مستوى الممارسة، وأكثر نفعًا في جريان اللّغة وانتعاشها، حتّى وإن كانت الذّخيرة المكتسبة منها قليلة لا تفي بالغرض المطلوب لدى الناطق بغيرها.

إنّ التّوصيفات النّظرية الشائعة حول إشكالية تحصيل العربية لغير الناطقين بها، والتي تمثّل في الغالب محور مجمل الدراسات والبحوث في هذا الشأن، تظل بعيدة عن الوقوف على إجراءات عملية محدّدة للخروج من دائرة توصيف المشكلات إلى دائرة الحلول، في معزل عن اقتباس المواقف والتشخيصات، لذلك نرى أنّ الغاية يمكن أن تتحقّق بشكل عملي من خلال جملة من الإجراءات:

١- إجراء الإقحام:

إقحام المتعلّم في العملية البيداغوجية المرتبطة بتحصيل العربية لغير الناطقين بها، مصطلح ارتأينا استخدامه، وهو يعني بإعادة تحديد الموقف من المتعلّم ذاته بوصفه مدار عملية التعلّم وتحصيل اللّغة، فعوض أن ينظر إليه على أنّه طرف (ب) يتلقّى التوجيهات والنّصائح المتعلّقة باستخدام اللّغة الهدف من قبل الطرف (أ)، وجعله هدفًا لتخزين الذّخيرة اللّغوية من قبل المعلّم، فإنّه من الأهمية بمكان أن يؤخذ بيده، وجعله في سياق واحد مع المعلّم في فعل التّواصل. وليس من أدوات دقيقة لتحقيق هذا الغرض، ومن مسلك لبعث النّشاط اللّغوي في نفس المتعلّم كإقحامه في الملحوظة والتقديم، والاستخلاص والاستنباط، والربط بين الأسيقة الدلالية التي تحيل عليها الألفاظ والعبارات، والتدريب الآني على وضع الألفاظ والتراكيب، والعبارات المناسبة في الأسيقة المناسبة، وقبل هذا كلّه وبعده، أن يحرّر المتعلم من عقدة تخريج الأصوات والمعاني من الذخيرة السابقة الابتدائية الحاصلة عنده، لأنّ العبرة بتمرير هذه الذخيرة وتلك المكتسبات اللّغوية القبلية في أثناء ممارسته الفعل اللّغوي، وليس في تجميعًا، والاحتفاظ بها دون حدود الاستخدام، وهو المسلك الذي يبقي هذه الذخيرة حيّة منتعشة، ويبقي المتعلم يقظًا متحرّرًا من الخوف والحياء والانطواء، وما يمكن أن يصيب أيّ متعلم غير ناطق بالعربية من اضطرابات في أثناء التعلّم.

هذا ما يفسر اختيارنا مصطلح الإقحام، لأنّنا نعتقد بأنّ تحصيل اللّغة هو بمثابة سلوك يستدعي دفع المتعلّم إلى دائرة التفاعل والصراع الإيجابي بين مقتضيات الاستخدام اللغوي من

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ناحية، وقلّة حيلة المتعلّم من ناحية أخرى، وهو موقف – على مدى صعوبته وعلى ما يحمل من حرج مؤقّت – يحيل على فعل التدريب الحي المباشر والممارسة الفعلية لاكتساب اللغة.

نؤمن بأن إقحام المتعلّم في مثل هذه الوضعيات يجعله يستخدم رصيده اللّغوي المتواضع لتحقيق أهم غاية في اكتساب اللغة وهي التّواصل، وينمّي في الوقت نفسه مهاراته في إطار هذه العملية ذاتها، عبر ما يكتشفه تلقائيًّا من استخدامات جديدة للّفظ، وعبر ما يكتشفه من أسيقة، ما كانت لأن تتحقّق، لولا فعل ممارسة اللغة ذاته.

تهدف هذه الطريقة إلى جعل المتعلّم مدار الأمر كلّه، يتفاعل لغويًّا بشكل سليم في أثناء المخاطبة، وهذا يعني أن يكون قادرًا على تأدية دوره اللغوي بالنمط العربي الذي هو منوط به، وبوسيلة العربية لغة.

لعلّ ما يضفي فائدة على هذا السلوك ويجعله ينحى إلى الوظيفية، أنه يمكّن المتعلّم للغة من استدراك خلل استخدامه للّغة عبر تصويبات المشرف على العملية وضبطه للاستخدام، فتتأتى للمتعلّم السبل لتحسين مستواه الأدائي، إن على مستوى تخريج الأصوات، أو استخدام الدلالات التي يقتضيها الوضع، أو على مستوى التركيب، وما إلى ذلك من المسالك التي تستوجبها ممارسة اللغة نفسها.

ب- تكثيف القراءة:

ليس ثمّة من وسيلة تحقّق انتقال الميراث الحضاري للشّعوب، وعلى الوجه الخصوص الميراث اللّغوي الثّري للأمم كإجراء القراءة الموجهة[(1)]، لأنّها الفعل الوحيد لحياة اللغة وتجسيدها، واللّغة التي لا تقرأ هي لغة هامدة، ميتّة بالضروة.

إنّ نشاط القراءة مهم، مهما كان نوعه وهدفه ومرجعه وكيفيته، وما نرومه ونعنيه بفعل القراءة في هذا السياق من البحث، إنّما القراءة التي تمكّن الناطق بغير العربية أن يجد سبيله في كون اللغة العربية، ولعمري إنّها لمسألة يندر من يحسن تدبير أحوالها وتحقيق مراميها، لأنّ الأمر برمّته موكول إلى العارفين بأحوالها، وما تستدعيه من مستلزمات يحقّقها المتعلّم الرّاغب في امتلاك وسيلة العربية.

(1) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية: مصادرها، وسائلها، تنميتها–عالم المعرفة (سلسلة شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، رقم:٢١٢، ربيع الأول، ١٤١٧هـ، أغسطس/ آب١٩٩٦م، ص:٣١٧.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تعدّ في نظرنا القراءة الجهرية (المسموعة) أسلوبًا فعالًا في تدريب أعضاء النّطق لدى المتعلّم، وإن كان من فئة عمرية متأخّرة، فتحصل عنده المرونة في نطق الأصوات، والاسترسال في الإتيان بلفظ اللغة، وهذه كلّها إجراءات تسهم في تنمية السليقة اللغوية والبيانية لدى القارئ.

ج- الحفظ:

يعدّ الحفظ من الأساليب العملية في ترسيخ اللّغة، وقديمًا كان الشّعراء والنّقاد القدامي ينصحون من يرغب أن يسلك درب الشّعر والبروز (النبوغ) فيه أن يحفظ عددًا محدّدًا من أجود شعر معاصريه، حتّى تتأتّى له ملكة البيان، والقدرة على نظم الشّعر، على سجيّة واقتدار، وهو موقف يكشف عن وعي النّاقد العربي القديم بمسألة السّماع وترديد ما ينتهي إلى الأذن من كلام منظوم أو منثور، تستأنس به النفس وتطمئن إليه الأذن، وله أثره في تحصيل الملكة.

وإذ نركّز مرّة أخرى على إجراء الحفظ في عصر انتشار وسائل القراءة وسريان ما يكتب بشكل سريع يفوق أيّ تصوّر، فلأنّنا نعتقد بأنّ الحفظ تقليد لا يزال قادرًا على تحقيق أهداف عجيبة في تحصيل اللغة في عصر ضوابط التعليمية المعاصرة، وعصر ازدحام نظريات اكتساب اللغة، وسبب ذلك أنّ الشواهد التطبيقية من واقع العرب الذين يحفظون القرآن والحديث الشريف أو غير العرب؛ من الأمم التي تحفظ أشعار أسلافها ومعاصريها، كلّها شواهد لا تكفّ عن تأكيد الدور العظيم الذي يؤديه الحفظ في تطوير مهارات تعلّم اللغة.

يتجلّى الحفظ أسلوبًا لتطوير الحصيلة اللغوية في كون (عالم) النّصوص الأدبية من حكم وشعر، ومرويات ونوادر وأمثال وغيرها لأنّ « الأدب الحقل الأوسع الذي تمارس فيه اللّغة بمختلف ألفاظها وتراكيبها وصيغها، وبكلّ ما يكمن فيها من أسرار، وما تحمله من صفات أصيلة، ومن طابع فكري ووجداني متميّز»[1] فلا يمكن أن نتصور تحصيلًا للعربية الفصحى في معزل عن قراءة نماذج الأدب العربي في أزهى عصوره؛ فمن الضرورة أن ينفتح الوعي على أهمّ مقوّمات اللّغة العربية المستوعبة لهذه النماذج، بل إنّ حفظ ما تيسّر من نصوص الشعر، وقراءة عيون الأخبار المتعلقة بالبيئة السوسيو-ثقافية للإنسان العربي يمكن أن يذلّل الصّعاب أمام ممارسة الفصحى.

إنّ الرجوع إلى نصوص الأدب في هذا الشأن يعدّ ضرورة لأنّ «الأديب المبدع يسير باللّغة

(١) نفسه، ص:١٢٥.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ويحملها من جيل إلى جيل عاكسًا ما خضعت له من تطوّرات، ويحافظ في الوقت في نفسه على أصالتها وطبيعتها الفطرية وشخصيتها أو هويّتها الأصلية»[(١)].

لأجل هذا الدّور المتميّز للأديب في بعث اللّغة والمحافظة على ألقها، ولأجل هذه العلاقة بين الأدب واللّغة، حرص العرب القدامى أشدّ الحرص على جمع واستقصاء نماذج الأدب الرّفيع في الشّعر وغيره، وطالبوا علماء اللّغة وعلماء النّحو والصّرف بالاهتمام بهذه النّماذج، والاطّلاع عليها ودراستها واستقصاء اللّغة الصافية فيها.

ثالثًا: معيقات تحصيل اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

١- تدهور المكانة المعنوية للعربية في أوساط أبنائها وحدودها الجغرافية:

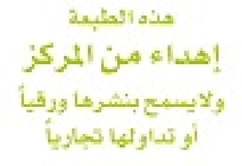
إنّ من جملة المعيقات الكبرى التي تقف حائلًا دون انتشار اللّغة العربية في المجتمعات الأوروبية، وقلّة استخدامها من قبل فئة المتعلّمين في المعاهد والجامعات الأوروبية، على الرّغم من النّسبة المرتفعة للجالية العربية في بلدان أوروبا، وكذلك نسبة المتعلّمين من الجالية العربية في المعاهد والجامعات الأوروبية، هو القطيعة الممارسة من قبل أبناء الجالية العربية أنفسهم مع لغة تراثهم ولغة آبائهم وأجدادهم، ولعلّ دوافع ذلك متعدّدة ومعقّدة، لا يتّسع لها المجال في بحثنا هذا، لكنّ من أهمّها ذكرًا على سبيل تقريبها إلى الذهن ما يأتي:

ا- الولوع بالنموذج الأوروبي في كلّ مظاهر حياته، والإحساس بالدونية والتخلّف كلّما اقترن التفكير باللّغة العربية أو في استخدامها، كما لو أنّ سبب التخلّف مرتبط بالعربية، في حين أنّ العربية وسيلة وأداة بيد أصحابها تطلعهم على المراد بقدر عقدهم العزم، وبذلهم للجهد في سبيل تنميتها وتحيينها لتستجيب لمتطلّبات العصر الرّاهن، وإن فترت عزيمتهم وقلّ سعيهم فيها، لا يمكن لعربيتهم، والحال كذلك، أن تمطر من السّماء ذهبًا، فالتخلّف مرتبط بتقصير في ذات العربي نحو لغته، وفي تخلّفه عن الدور الرّيادي الذي كان يفترض أن يقوم به في سبيل التقدّم والازدهار، استجابة لضرورات عصره، ووفاء لتاريخ حضارته وتراث أجداده، لا بلغته العربية في ذاتها.

إنّ التاريخ يقدّم أكثر من شاهد حول هذه المسألة؛ فالمدوّنة التراثية العلمية العربية إنّما كتبت بالعربية، بل ما ترجم من علوم العرب المسلمين في القرون الوسطى إنّما كان منجزًا بلغة عربية،

(١) نفسه.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وأنجز ضمن حدود بيئة عربية.

إنّ العربية المتداولة في بلدان المهجر لهي هجنة من لغات عامية متباينة لا تمتّ بصلة إلى العربية التي استوعبت الحضارة العربية وحضارة الفرس واليونان، ولا إلى اللّغة العربية التي تؤدى بها شعائر المسلمين، وبالمختصر ليست هي العربية الفصحى التي تمثّل المشترك بين كلّ الشعوب العربية والإسلامية في المعمورة، واللّغة الرسمية التي تعتمد في المحافل الدولية.

هذا الواقع هو مثار سؤال مشروع يمكن أن يتبادر إلى ذهن كل باحث يشتغل في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق هذه الصيغة:

أ - مع أيّ مخاطب يكون التخاطب بالعربية التي يفترض أنّ النّاطق بغيرها قد حصّلها، هل مع الذين ينتمون إليها والحال يكشف أن هؤلاء العرب لا يتحدّثون العربية الفصحى، وأنّ أبلغ ما يمكن أن يتحدّثوا به إنّما هو لغة هجينة تجمع بين لهجات وعاميات متعدّدة وثروة أعجمية دخيلة؟ أم أنّ التخاطب يكون مع الناطقين بغيرها، والحال يكشف أن هؤلاء الأوروبيين، ومهما كان فضولهم وشغفهم باكتشاف ثقافة العربي، لا يمكن أن يتخلّوا عن لغتهم الأم التي يجدون فيها عزّهم، ويجدون فيها لسان الحضارة والتمدّن، ويجدون فيها أنفسهم بكل ثقة أكيدة وكرامة مصونة؟

ب- القطيعة الثقافية للجالية العربية مع مجتمعاتها الأصلية: مردّ ذلك في تقديرنا- على كثرة تعدّد الأسباب - يكمن في تقصير المصالح الدبلوماسية التي تمثّل الأوطان الأصلية لهذه الجاليات في الدول المستضيفة لهم، وما يمارس من أنشطة، وما يؤدّى من أدوار لا يرقى إلى مستوى تعزيز الصّلة بين أبناء الجالية العربية واوطانها الأصلية.

إنّ كلّ هذه المظاهر لا تشجّع النّاطقين بغير العربية في البلدان الأوروبية ذوي الأصول الأوروبية أن يتعلّموا العربية، ويتفوّقوا في تحصيلها، لأنّ المناخ العام المحيط بهم لا يمنح لهم فرصة التعلّم، ولا يوفّر لهم الأحوال الملائمة لبذل الجهد في تعلّمها، فلا يمكنهم أن يكونوا أكثر دفاعًا واستماتة على العربية من أبناء الجالية العربية أنفسهم.

٢ـ ضعف مهارات التواصل اللّغوي وعدم إتقان اللّغة الأم من قبل النّاطق بغير اللّغة العربية:

في كثير من الأحيان يلحظ أنّ الهيئات المكلّفة بتدريس العربية لغير الناطقين بها لا يمتلكون، في أغلب الأحوال، المهارات المناسبة لنقل الذّخيرة العربية الحيّة لغير الناطق بها، وتمكينه من

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الانغماس في سياقها الثّقافي والتّاريخي، ولعلّ من أهمّ المهارات الـتي يعوزهـا هـؤلاء المعلمـون والمدرسون للعربية في الأقطار الأوروبية، هو قلّة إحاطتهم بلغة البلد المضيف، وهذا من شـأنه أن يعطّل مرور الرّسالة التواصلية بين الطّرفين، ويقلّل من تجاوب المتعلّم وتفاعله مع العربية المقدّمة له، لأنّ أهمّ ما ترتكز عليه طرق تعليم العربية لغير الناطقين بها من منظور بنيوي يقوم أساسًا على:

- اللّغة نظام من القواعد والخطوات التي يتعيّن فهمها لممارسة اللّغة على نحو صحيح.
- توظيف قواعد اللغة والتفريق بين المعاني النحوية ثم القياس عليها بنماذج من النّصوص.
- ضبط النّصوص وفق النظام اللغوي والقواعد النحوية والصرفية.
- إيجاد البنية التي يشتغل بموجبها النموذج اللغوي في العربية ومقارنتها ببنية النموذج اللغوي للغة الأم لدى الناطق بغير العربية.

في ظلّ هذا السياق من التعليمية البنيوية الذي يسلّم بمبدأ «الكفاية المعرفية سابقة علـى الأداء اللغوي وشرط لحدوثه»[1] يظلّ المشرف على تعليم العربية في أغلب الاحيان بحاجـة لاسـتثمار المعارف لإيصال البنية الذهنية العميقة للغة التي بموجبها يسهل التحكّم في المكوّنات السطحية مـن الأصوات والألفاظ والتراكيب.

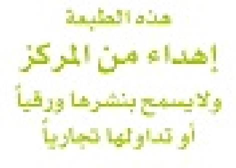
لذلك كثير من النّاطقين بغير العربية يجرفهم الفضول لتعلّم العربيـة لاستكـشاف تـاريخ المجتمعات العربية والاطلاع على عاداتهم وتقاليدهم، لكنّهم سرعان ما يستنكفون عـن المـسألة، عندما يلمسون عدم المبالاة من قبل من يشرف على تعليمهم، فيمتدّ إليهم السّأم والملل، فيغادرون الصفّ مبكّرًا، قبل أن تنتهي الحصص الأولية بسبب الفتور الذي يستشعرونه من لـدن النـاطقين بالعربية ومدرّسيها، وبسبب استمرارية الحاجز النفسي، وأحيانًا التاريخي والقيمـي بـين المـتعلّم والعربية بوصفها لغة هدفا للتحصيل.

٣ـ صورة العربي في مخيال المتعلّم الأوروبي:

إنّ عدم مقدرة العربي على أن يكون المثل الأعلى، والقدوة المنشودة لغيره، وتحقيق نمـوذج العربي الذي يعتز بلغته وبتاريخه وثقافته، من شأنه أن يضيّع الفرصة أمام من ينشد تعلّم العربية، لأن «عملية الانفتاح على المجتمع، وتوثيق العلاقات مع أفراده، بمختلف طبقاتهم وفئـاتهم ومـستوياتهم

(١) رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الجزء الأول، ص: ٣٩٩.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



وأعمارهم وأجناسهم تصبح ذات أثر كبير في تنمية المهارات اللغوية وإغناء حصيلة الفرد من مفردات اللّغة وصيغها وتراكيبها وأساليبها المتنوعة»[1].

تزداد صورة العربي قتامة يومًا بعد يوم في مخيال الإنسان الأوروبي؛ فتارة تتجسّد في شكل صورة الهمجي المحتال الذي لا يمتلك وازعًا إنسانيًّا يحترم مقولات الفرد، والديموقراطية والحرية، جراء ما يمكن أن يلحظ من اندفاع يطبع شخصيته في تعامله اليومي مع الأحداث ومقتضيات العيش في بلد المهجر، وتارة في جلفته وقساوة طبعه وحدّته في اتخاذ قراراته، ما يؤثر سلبًا في استعداد الناشئة الجامعية الأوروبية في الانفتاح بشكل عفوي على عاداته وتقاليده وطرق تفكيره، ومواقفه من العالم ومن كبريات القضايا التي من حوله، خلافًا لما يمكن أن يتحقّق مع لغة أخرى غير العربية، كالإنجليزية أو الإسبانية وغيرها، وإذا كان العربي قديمًا اعتزّ بلغته وبثقافة بيئته وبالتقاليد الموروثة عن قبيلته باعتبار أنّ اللّغة هي حياة الإنسان وكينونته على حدّ تعبير هيدجر[2]، وإذا كانت »عناية العرب الأوائل بالشّعر كان بمثابة مصدر أساسي لإقامة الحجّة على سلامة اللّغة لفظًا وتركيبًا ودلالة، لذلك كان الشّعر المعيار الأساس الذي تقاس به سلامة اللفظ وسلامة النّظم في مسلك الفصاحة والبلاغة «[3] فإنّ عرب اليوم، وبعموم الوصف، لم يرقوا بعد إلى درجة الجذب والنّموذج المحبّب للآخر، إن على مستوى الاعتزاز بلغتهم وثقافتهم، أو على مستوى تحيينها وفق متطلّبات الرّاهن حتّى ينجذب الآخر غير النّاطق بالعربية إلى لغتهم ويبذل الجهد في تعلّمها.

٤- العائق الثّقافي:

إضافة إلى ما تقدّم ذكره من معيقات تعيق تحصيل العربية لغير الناطق بها، يعدّ الرّاهن الثقافي بشكل عام في الدّول الأوروبية مانعًا وحاجزًا يحول دون إقبال الناشئة الجامعية على تعلّم العربية، وسبب ذلك أنّ كلّ المظاهر الثقافية من فنون وآداب وسينما ومسرح، وأكل وشرب ولباس

---

(١) نفسه، ص:٨٤.

(٢) فُسرت اللغة عند هيدجر بوصفها الوجود المُحور لذاته، والسابقة للفرد، والمشتملة على الحقيقة، وقد أعطى هذا المسار دفعًا مهمًّا لمنهجية ما بعد البنيوية، لأنّ التركيز كان منصبًا على موقع الوجود نفسه، وتنظيمات كينونته، لا على موقع الفرد ومعطياته.

(٣) محمد حسين حسن جبل، الاحتجاج بالشعر في اللغة، الواقع ودلالته، (القاهرة، دار الفكر العربي ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ص:٥٢.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وغيرها من مشكّلات الفعل الثقافي ضمن حدود الجغرافيا الأوروبية لا تجد اللغة العربية حضورها فيه بشكل واضح، فاعل، متميّز، لأنّ الناطقين بالعربية في المهجر الأوروبي لا يكلّفون أنفسهم عناء إثبات الحضور في اليوميات الثقافية الأوروبية، ولا هم على دراية واعية بأثر الإنتاج الثقافي والمساهمة في بناء الزخم الثقافي الفسيفسائي الأوروبي، ما جعل من الشّحنة الدلالية التي تحملها العربية – فيما يمكن أن يصادف من مساهمات مناسباتية — تبدو شحنة فاترة لا تقوى على إحداث الأثر المنشود، مقارنة بالجالية الصينية أو الآسيوية بشكل عام، لأنّ ما يتيح للغة — أيّ لغة– حضورها وانتعاشها هو الاستخدام والفاعلية المستمرة، ولعلّ هذا ما عناه تشومسكي حينما قدّم مفهومه للغة من منظور توليدي، حيث قال: » اللغة هي الاستخدام اللاّمحدود لموارد محدودة« [1].

أما وقد وقفنا على أهم الشروط التي يتعين توفيرها لتمكين الناطق بغير العربية من تعلم العربية واستخدامها في تعبيره عن أغراضه في الحياة، وعرضنا بشيء من الإيجاز – لما يتطلّبه البحث في مثل هذا السياق من تحديد – لأهم معيقات التحصيل لهذه اللغة العربية لدى طلبة المعاهد والجامعات الأوروبية، يبدو من العلمية أن نضبط بعض المقترحات المنهجية والإجرائية للتقليل من حدّة الخلل القائم في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

رابعًا: المقترحات المنهجية:

١- تأكيدًا لما طرحناه سابقًا من عنصر يتعلّق بإجراء السّماع وأثره في اكتساب اللغة وترسيخ الصوّر النطقية في ذهن المتعلّم وتحصيل الذّخيرة اللّغوية لدى المتعلّم، فإنّنا نرى أنّ إتّاحة فرصة التّخاطب والسماع الجيّد لمنطوق اللغة ومراقبة مخارج الحروف يمكّن من تحقيق الملكة اللسانية، باعتبار» المتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، فينقلها كذلك، ثمّ لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كل لحظة، ومن كلّ متكلم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون أحدهم، وهكذا تصيّرت الألسن واللّغات من جيل إلى جيل « [2].

(١) على أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– النظرية والتطبيق (دار الفكر العربي – القاهرة)، ط٧، ٢٠٠٦م، ص: ٣٣–٥٤.

(٢) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، بيروت لبنان، دار القلم، ط١، ١٩٧٨م، ص:٥٤٦.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لعلّ الناطق بغير العربية في عصرنا الرّاهن يكون أكثر حاجة إلى ممارسة إجراء السّماع لتعلّم العربية أكثر من غيره في أيّ عصر آخر، لأنّ توفير وسائل السّماع، ممّا أفرزته التقنية الحديثة، يمكّنه من استثمار هذا الإجراء لصالح اكتساب اللغة.

٢- اعتماد إجراء الحفظ وسيلة لتعليم العربية، والعمل على تكييفه وفق متطلّبات المتعلّم من جهة ومتطلبات المادة اللغوية المراد تعليمها من جهة أخرى، يظلّ في عصرنا الرّاهن من الوسائل المحفّزة على اكتساب اللّغة والتحادث بها، إذا ما تمّ استغلال الأدوات العلمية والتقنية المتوافرة لهذا الغرض، فقد كان ابن خلدون يرى أنّه » على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظمًا ونثرًا، ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو النّاقد البصير بالبلاغة، وهكذا يجب أن يكون تعلّمها والله يهدي من يشاء بفضله وكرمه « [1].

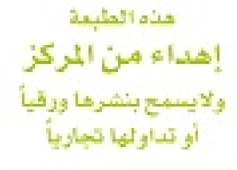
إنّ تشديدنا على إجراء الحفظ في سياق الحديث عن تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها سببه هو كون تعلّم اللغة يقوم أولًا على الممارسة العملية، على الرّغم ممّا تؤدّيه قواعد العربية، وقوانين الإعراب من أثر في إيجاد الإطار النّظري والتصوّر البنيوي لإيصال العربية لغير الناطقين بها، فمدار الأمر في إجراء الممارسة إنّما هو الحفظ.

٣- من مستلزمات اكتساب اللّغة وتحسين تعلّمها لدى غير الناطقين بها، ما يتعلّق بتقنية الإدماج والاحتكاك؛ ونعني بها أنّ الجهة المشرفة على إيصال العربية لغير الناطقين بها مطالبة بإيجاد فضاء ينفتح عبره وعي المتعلّم، وتتوسّع مداركه فيه، ونعني به على وجه التّحديد الشّحنة الثقافية والمحتوى السلوكي الذي تستوعبه اللغة وتغدق به على مستعمليها دون غيرهم.

لن يتحقّق هذا الهدف إلا ببرمجة ما يشبه التربّصات في أوساط ثقافية اجتماعية عربية (معاهد، جامعات عربية، إقامات لدى أسر عربية مضيفة وغيرها) على غرار ما تقوم به الجهات الأخرى التي تسعى إلى إيصال اللّغة الإنجليزية والروسية وغيرها من أيسر طريق، فتبرمج لهذا الغرض إقامات لسانية في بلد منشأ اللغة، وإننا لنتساءل عمّا يحول دون تحقيق مثل هذه الإجراءات تلبية لطلبات تعلّم العربية -إن وجدت- من قبل الآخرين، لأنّ النظرية

(١) نفسه، ص:٥٥٩.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



السلوكية في تعلّم اللغة وتحصيلها تولي أهميّة بالغة «للمثير والاستجابة»، ولن يؤدي «المثير» أثره على أكمل دور إلا في وسط منشأ اللغة، حيث يواجه فيه المتعلّم وضعيات حيّة مباشرة، ما يساعده على تنمية مهاراته وتكوين حصيلته اللغوية بشكل سريع وبطريقة تلقائية، لأنّ اللغة في منظور «سكنر» من خلال كتابه «السلوك اللغوي» الذي أصدره ١٩٥٧م «نوع من أنواع السلوك الشّفاهي لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى، التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة، والتجربة والمحاولة والخطأ»[(١)].

نستخلص مما سبق أنّ إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي إشكالية تقوم أساسًا على الافتقار إلى المحفّزات السوسيو-ثقافية التي تذلّل الحواجز والموانع أمام الناطق بغير العربية، حتّى يقوى ميله، ويعظم استعداده لطلب العربية تعلمًا في المعاهد والجامعات أو غيرها من مواقع التعليم؛ وهذا يعني بشكل ضمني أنّ القائمين على شأن العربية، على رغم الجهود المتواضعة المبذولة في هذا الشّأن، لا تفي بالغرض المطلوب الذي يتحقّق معه تمرير هذه اللّغة لمن يطلبها من الناطقين بغيرها بعلميّة وسهولة واقتدار، وبأدوات جذب تتزامن ومقتضيات الراهن.

إنّ التركيز على بعض المسلّمات التي تقول بها معظم النّظريات المهتمة بشأن اكتساب اللغة (الحفظ، والاحتكاك، والمحاكاة، والاندماج، والسماع) يغني في مسلك تعليم العربية أفضل من التشدّق بالأفكار النظرية التي لا تكاد تسعها مقاربة، وبذل الجهد في البحث حولها، فيلزم ويكفي أن تلقى العربية إلى الشارع الأوروبي حتى تحتضنها الناشئة الأوروبية.

(١) علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- النظرية والتطبيق (دار الفكر العربي – القاهرة)، ط٧، ٢٠٠٦م، ص:٣٣.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مشكلات تعلّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين تشخيص الواقع واقتراح البدائل

د. حبيب بوزوادة
رئيس لجنة التكوين في الدكتوراه، في
تخصص: تعليمية اللغة العربية في ضوء
اللسانيات التطبيقية، جامعة معسكر– الجزائر

ملخـــص:

يواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها العديد من التحديات التي تعيـــق مـــسيرة العمليـــة التعليمية، وتجعل الرهان على تبوّء اللغة العربية مكانة لائقة في هذه المجتمعات غير مضمون النتائج، وهو ما يفرض على المختصين في هذا المجال تقديم حلول عاجلة لضمان نجاح هذه العملية، غير أنّ اقتراح خطوات عملية للرقي باللغة العربية لدى غير الناطقين بها، سيظل مجرّد تخمينات نظرية، ما لم ننطلق من تشخيص حقيقي لواقع تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل رصـــد مواضـــع العجز التي تعيق عملية تعليمية مثالية.

وهذا ما تسعى إليه هذه الورقة، من خلال تحديد طبيعة التحديات التي تواجه مدرسي اللغـــة العربية في المعاهد والمراكز التي تعنى بهذا الشأن، بما يوصلنا إلى فهم حقيقي وموضوعيّ للعوائق التي تمنع الطلاب الناطقين بغير العربية من تعلّم اللغة العربية وإتقانها، لنتمكّن في نهاية المطاف من اقتراح حلول عملية لهاته العوائق.

ولصعوبة رصد كافة العوائق التي تقف في وجه التعليم الأمثل للغة العربية اقتصرت على ثلاثة عناوين أساسية، وهي: العوائق البنيوية ذات الصلة باللغة العربية نفسها، والعوائق النفسية والثقافية المتعلّقة بالطالب وبالمدرس معا، والعوائق المنهجية ذات الصلة بطرائق التدريس وآلياته، محـــاولا في أثناء ذلك أن أقدّم الحلول الممكنة في هذا الشأن.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

Problems of Teaching and learning Arabic for non-native speakers between exploring the fact and finding alternatives

Teaching Arabic to non-native speakers faces many challenges that hinder learning process, and makes it difficult for the Arabic language to occupy a crucial position in today's communities. This fact imposes on specialists in this field to provide urgent solutions to ensure the success of this process, but the proposal practical steps for the betterment of the Arabic language for non-native speakers, will remain purely speculative theory, if it did not proceed from a genuine diagnosis of learning the Arabic language to non-native speakers of the reality in order to monitor deficits that hinder the learning process.

Therefore, the present paper aims at reaching that point through determining the nature of the challenges which face Arabic teachers in related institutes and centers, doing so, we will be able to reach a real and objective grasp of the obstacles that prevent non-native students from learning Arabic and mastering it. Thus, we will end up suggesting practical solutions to these obstacles.

Because it is highly tricky to handle all the obstacles that hinder a perfect teaching og Arabic, we have been limited to deal with three principle titles: structural obstacles related to Arabic itself, psychological and cultural obstacles related to both student and teacher and methodological obstacles related to teaching methods and techniques. Trying –meanwhile – to suggest the possible solutions to this problem.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مدخــــل:

يواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها العديد من التحديات التي تعيــق مـــسيرة العمليـــة التعليمية، وتجعل الرهان على تبوّء اللغة العربية مكانة لائقة في هذه المجتمعات غير مضمون النتائج، وهو ما يفرض على المختصين في هذا المجال تقديم حلول عاجلة لضمان نجاح هذه العملية، غير أنّ اقتراح خطوات عملية للرقي باللغة العربية لدى غير الناطقين بها، سيظل مجرّد تخمينات نظرية، ما لم ننطلق من تشخيص حقيقي لواقع تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل رصـــد مواضـــع العجز التي تعيق عملية تعليمية مثالية.

وصعوبات تعلّم- تعليم اللغة العربية ليست منفصلة في واقع الأمر، كما قد يتوّهم، ولكنـــها شديدة التداخل والارتباط فيما بينها، فمن الصعب جدا الحديث عن المشكلات النفسية بمعزل عن المشكلات الاجتماعية والثقافية، كما لا يمكننا أن نتحدّث عن المشكلات الصوتية مفصولةً عـــن باقي المشكلات اللغوية الأخرى، ولكننا سنضطرّ لدواعٍ منهجية أن نفصّل هاته المشكلات ضـــمن مباحث مستقلة، وإن لم تكن كذلك في الواقع.

تأطير مصطلحي للتعليم والتّعلم:

ولكن قبل الخوض في تفاصيل البحث، واستعراض أهمّ قضاياه، أفضّل الحديث عن مفهومين أساسيين وردا في عنوان البحث، وهما التعلّم والتعليم، وإلى أي مدى يسهمان في خدمـــة العمليـــة التعليمية.

إنّ التعلّم والتعليم كليهما يعودان إلى نفس الجذر اللغوي، وهو (ع.ل.م)، الذي يعني "وضع علامة، أو سمة من السّمات، لتصبح دالّةً على الشيء، تنوب عن الشيْ، وتغني عن إحـــضاره، وفي الاصطلاح "العلمُ إدراك الشيء على ما هو عليه، إدراكاً جازماً، كإدراك أنّ الكـــلَّ أكـــبرُ مـــن الجزء"[(١)]، ولا يمكن الوصول إلى هذا الإدراك الجازم إلاّ بأحد الطريقين، التعلّم أو التعليم، فـــالتعلّم من (التفعُّل)، والتعليم من (التفعيل)، وبين الصيغتين فرقٌ دلاليٌّ أشارت إليه كتب هـــذا الـــشأن، يقول سيبويه: "وإذا أراد الرّجلُ أن يدخل نفسه في أمرٍ حتى يُضافَ إليه، ويكونَ من أهله، فإنّـــك تقولُ: تَفَعَّلَ"، وفي هذا المعنى إشارةٌ إلى الممارسة الذاتية لتحصيل الفعل، بخلاف التفعيل، الذي يدلّ

(١) العثيمين: الأصول من علم الأصول دار الجيل، بيروت، ١٤١٤هـــ، ١٩٩٤م، ط٢ ص١٥.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

على المطاوعة، بالاستجابة لتوجيه معيّن.

وبهذا يتّضح أنّ التعلّم ذاتيٌّ، والتعليم استجابة لتوجيه خارجيّ، مثلما يؤكّد ذلك أهل الاختصاص، يقول عبد القادر لورسي: "أكّدت التجاربُ والدّراساتُ المعاصرةُ في علوم التّربية، أنّ التّعليم والتعلّم كلٌّ متكاملٌ، حيث إنّ نشاطات كلِّ طرف في العمليّة التعليمية يربطهـا التّفاعلُ المنطقيُّ مع الطَّرف الآخر، باعتبار أنّ التّعلّمَ تأثيرٌ داخلٌ، يتّجهُ أو ينطلقُ من داخل ذات الفرد نحو الخارج، أي يمثّلُ مخرجات، والتّعليم تأثيرٌ خارجيٌّ يتّجهُ نحو الذات، فهـو يمثّـلُ مـا تستوعبُه الذاتُ"[(١)]، فالتعليم نقل مجموعة من الخبرات والمعارف إلى المتعلّم من قبل شخصٍ مؤهّـل للقيـام بذلك، أمّا التعلّم فنتاج جهدٍ فرديٍّ يقوم به الشخص لتحصيل المعارف والخبرات، وكلا المفهومين يدخل ضمن حقل التعليمية (Didactique)، هذا المصدرُ الصناعي الذي يعني "الدّراسة التي تطبّـقُ مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدّم المعطيات الأساسيّة الضروريّة لتخطيط كلّ موضوعٍ دراسيٍّ، وكلّ وسيلة تعليمية"[(٢)].

المحور الأول: العوائق البنيوية في تعلّم اللغة العربية :

من نافلة الحديث القولُ أنّ لكلّ لغة خصائصَها وسماتها، وشخصيتَها الاعتبارية، وكلّ أمّـةٍ تنطق بلسان، لا شكّ أنّها تطبّعت عليه، وتشرّبته، وألفته، وهو ما يجعل تعلّـم لغـة أخـرى – وخصوصاً على كبر– في غاية الصعوبة، خصوصاً عندما تكون اللغة الثانية متفرّدة، ومتميّزة بجملة من السّمات البنيوية، كما هو الحال في اللغة العربية، الأمر الذي يجعل معرفة هذه السّمات مطلبـاً مُلحًّا لكلِّ باحثٍ يرمي إلى وضع تشخيص علمي لمعوّقات تعلّم–تعليم اللغة العربية، ليـتمكّن في مرحلة لاحقة من اقتراح الحلول العلمية–العملية للنهوض بتعليم اللغة العربية بالنـسبة للنـاطقين بغيرها، وهو ما سأعرضه في التشخيص التالي الذي سأحاول فيه تشريح المعوّقات التي ترجـع إلى هيكلية اللغة العربية ذاتها:

المشكلات الصوتية:

تعتبر اللغة في المقام الأوّل نظامًا صوتيًا، إذ هو الأداة الرمزية الأقدر علـى احتـواء المعـاني والأفكار، لدرجة أنّ ابن جني قال في تعريفها "أمّا حدّها فأصواتٌ يعبّـر بهـا كـلّ قـومٍ عـن

(١) عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م، ط٢ ص١٩.
(٢) المرجع السابق ص١٩.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أغراضهم"[(١)] ، ومن المسلّم به أنّ لكلّ لغة نظامَها الصّوتيّ الخاصَّ بها، ومن ذلك اللغة العربية الـتي تتشكّل من بنى صوتية تتقاطع في بعضها مع لغات أجنبية، وتختلف مع لغات أخرى نسبياً أو كلّيا، ويعتبر النسيج الصوتيّ المختلف هو المشكلة التي تعرقل عملية تعلّم اللغة العربية بالشكل الأمثل بالنسبة للمتعلّمين الناطقين بغير العربية، نظراً لعدم تعوّدهم على هذا النظام الصّوتي غير المألوف بالنسبة لهم.

فمن الأصوات التي تتميّز بها اللغة العربية، وتكاد تنفرد بها، القاف، ومجموعة الأصوات الحلقية (الهمزة، والهاء، والعين، والحاء، والغين، والخاء)، ومجموعة الأصوات المطبقة (الصاد، والضاد، والطاء، والظاء)، فمتعلّم اللغة العربية يجد صعوبة بالغة في نطق هذه الأصوات، لكونها غير موجودة في اللغة الأم للمتعلّم، أو لأنها تقع في اللغة العربية مواقع توزيعية لم يألفها المتعلّم في لغته الأم[(٢)] .

كما يجد الناطقون بغير العربية صعوبة في نطق الصوائت، وعدم التفريق بين الحركات القصيرة (الفتحة، والضمّة، والكسرة)، والحركات الطويلة أو حروف المد (الألف، والواو والياء)، فالناطقون بالفرنسية مثلاً ليسوا متعوّدين على نطق ألف المد في (كتاب، وحجاب، وسماء، ومطار)، فينطقونها حركة قصيرة هكذا: (Kitab, Hijab, Samaa, Matar).

وعلى ضوء ذلك تحدّث أهل الاختصاص في مجال تعليمية اللغة العربية عن أهميّة الجانب الصوتي بالنسبة للناطقين بغير العربية، فحصره أحمد مختار عمر في أربعة أسباب:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

ولذلك فإنّ الأخطاء التي يقع فيها متعلّمو اللغة العربية تتفاوت تبعاً للغاتهم الأصليّة، فإذا كان للصوت العربيّ ما يقابله في اللغة الأم للمتعلّم مخرجاً وصفةً وتوزيعاً، فلن يواجه المتعلّم مشكلة في

(١) ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة – القاهرة. ٢٠٠٦ (٣٣/١).

(٢) عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ ، ط١ ص١٩٤.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

النطق حينئذ، وإذا لم يكن له ما يقابله تعرّض للعديد من المشاكل التي لا يمكن القضاء عليها إلاّ بالتعليم الصحيح.

فالناطقون بالفرنسية على سبيل المثال لن يواجهوا مشكلات في نطق عدد من الصوامت العربية، لوجودها في لغتهم مثل (التاء، والجيم، والدال، والزاي، والسين، والشين، والكاف، واللام، والميم، والنون)، فينطقون بشكل يقترب كثيرا من الصحة كلمات مثل (كلب، نادية، وادي، شمس، دينار...)، غير أنهم يجدون صعوبة في نطق كلمات مثل: (صدق، وغضب، وباع، وسقط، وعربي، وحبيب)، فيبدلون بعض حروفها بما يقاربه في اللغة الفرنسية، ويقولون: (سدق، وغدب، وباء، وسكت، وأربي، وأبيب).

ونفس الأمر ينطبق على الناطقين باللغات الأخرى، فحرف (الضاد) مثلاً، وهو الحرف الذي تتميّز به العربية، ينطق دالاً في الإنجليزية، فيقال (دَرَبَ) مكان (ضَرَبَ)، وينطق زاياً في الفارسية، والتركية، والبنغالية، فيقال (رمزان) مكان (رمضان)، وتفسير ذلك "أنّ المتعلّم قد تعوّدَ في أثناء الكلام بلغته الأم على أنماط معيّنة ومحدّدة، من تحريك اللسان، والشفتين، وغيرهما من أعضاء النطق، فإذا بدأ تعلّم لغة جديدة تختلف أنظمتها الصّوتية عن أنظمة لغته الأم وجد صعوبة في التغيير من عاداته النطقية التي شبّ عليها في لغته الأم"[(١)].

حل المشكلات الصوتية:

علينا بداية أن نعترف بصعوبة حلّ المشكلات الصوتية بصورة نهائية، إذ يستحيل أن ينطق غير العرب اللغة العربية كما ينطقها أبناؤها، فهناك حواجز موضوعية كثيرة تصعّب ذلك، غير أنّنا مطالبون ببذل أقصى الجهود لتذليل الصعوبات، وتقليلها قدر الإمكان، بداية بتقسيم الطّلاب بحسب لغاتهم الأم إذا تيسّر ذلك، لأنّ المنحدرين من نفس اللغة تتشابه مشكلاتهم، وجمعهم معاً يسهّل التعامل معهم، مثلما يجب على القائمين على شؤون تعليم اللغة العربية أن يتدرّجوا في تعليم الأصوات العربية، فيبدؤون من المعلوم إلى المجهول، ومن السّهل إلى الصّعب، والبسيط إلى المعقّد، فيركّزون أولاً على الأصوات المشتركة بين اللغة الأم، واللغة العربية، ويضعونها في كلمات سهلة النطق، ذات معان محسوسة معروفة، مثل: كتب، وجلس، وشرب، وبرد، وكتر، وركب، وغيرها[(٢)]، وينبغي أن تكون الكلمات منتقاة بعناية، "بحيث لا يجتمع في الكلمة صعوبة النطق،

(١) المرجع السابق ص١٩٩.
(٢) المرجع السابق ص٢٠٠.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وغموض المعنى، وندرة الاستعمال"[(١)].

ولئلا يقع المتعلّم في مشكلة الالتباس بين الأصوات المتقاربة؛ ينبغي تدريبه وتعويد على معرفة الفارق الصوتي والدّلالي بين الثنائيات (سار–صار)، (صيف–سيف)،(شريعة، سريعة)، (فقط–فقد)، (ذكي–زكي) "وينبغي الإكثار من هذه الأمثلة، مع بيان معنى كلّ كلمة حتى يدرك المتعلّم أهمية النطق السّليم في تغيير المعنى"[(٢)].

ولا يمكن لهذه الغايات أن تتحقّق بدون التركيز على مهارتي الاستماع والحديث، الكفيلتين بتقريب الصوت العربي من المتعلّم، وبتحقيق الأداء الصوتي الأمثل، مثلما أشار إلى ذلك رشدي طعيمة في دراسته ضمن كتابه المهارات اللغوية الذي شخّص فيه دورهما كما يأتي[(٣)]:

١ـ مهارة الاستماع وتشمل التمييز والفهم:

أ–أمّا التمييز فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- تعرّف الأصوات العربية.
- التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية
- تمييز الحروف المضعّفة.
- تعرّف التنوين وتمييزه.
- التمييز بين الكلمات طبقاً لتشكيلها أو ضبطها.
- تعرّف التنغيم.

ب– أمّا الفهم فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- فهم الأفكار الرئيسية التي يبدو أن المتكلّم يهدف إلى التعبير عنها.
- فهم الأسئلة في المواقف العامة أو المشتركة.

٢ـ مهارة الحديث وتشمل النطق والتعبير:

أ– أما النطق فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- النطق الصحيح للأصوات العربية.

---

(١) المرجع السّابق ص٢٠١.
(٢) المرجع السّابق ص٢٠٢.
(٣) رشدي طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م، ط١ ص٢١٩–٢٢٠.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- إنتاج الأصوات المتقاربة مخرجاً والتفريق بينهما.
- إنتاج الحركات القصيرة والطّويلة والتفريق بينها في الحديث.
- استخدام نمط التنغيم المناسب في الحديث.
- السيطرة على ضبط الحروف أو تشكيلها.

ب–أمّا التعبير فيشمل كلاًّ ممّا يأتي:

- تعبير الفرد عن نفسه بلغة مفهومة في وحدة فكرية تامة، في مختلف المواقف مثل السّفر وطلب الطعام..
- استخدام الجمل القصيرة مع النبر والتنغيم المناسبين.
- استخدام الأسئلة بسهولة.

وممّا يستحسن في هذا الشأن أن تدرّس الأصوات اللغوية داخل كلمات، وداخل جمل بسيطة، ليلحظ الفارق في وجوه الأداء الصوتي، فصوت اللام في لفظ الجلالة ينطق مفخَّمًا في (الله أكبر)، ومرقَّقًا في (باسم الله) مثلا.

المشكلات الصرفية:

يعتبر الصرف (Morphologie) الحلقة الوسطى بين علم الأصوات، الذي يعنى بالأصوات اللغوية وطرق أدائها، وعلم النحو، الذي يهتمّ بالجملة العربية، فموضوع علم الصرف هو الكلمة، من حيث بنيتها، ومختلف التغيّرات التي تطرأ عليها، عدا أواخر الكلمات التي هي شأن إعرابي بحت، والتصريف من العلوم الحيوية في اللغة العربية، بسب ما تتميّز به هذه اللغة من بنية اشتقاقية ثرية ومتفرّدة لا تتوفّر في كثير من لغات العالم.

غير أنّ ثراء النظام الصرفي العربي بقدر مان كان مهمًّا من حيث التوصيف العلمي الدّقيق لبنية الكلمة العربية، بقدر ما كان سبباً من أسباب صعوبة تدريس اللغة العربية، للناطقين بها، ولغيرهم على حدٍّ سواء، وقد حصر عبد العزيز العصيلي الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية من الناحية الصرفية في أسباب منها[(١)]:

- كثرة أبواب الصرف، وتعدد موضوعاته، وتشعّب قضاياه، فلكلّ باب صرفيٍّ قواعده،

(١) عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص٢١٧ وما بعدها من صفحات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ولكلٍّ قاعدة تفريعاتها، ولكلِّ تفريع أحكامه وضوابطه، وقد تسرّبت الكثير من هذه التفاصيل إلى كتب اللغة العربية الموجّهة للناطقين بغيرها.

- التداخل بين أبواب الصرف والنحو، فنجد للظاهرة اللغوية الواحدة معالجة صرفية ونحوية أيضاً، مثل اسم الفاعل، والفعل المبني للمجهول، والإفراد والتثنية والجمع، ونحو ذلك.
- عدم الاطّراد في بعض القضايا الصرفية، حيث يحفظ الطلاّب بعض القواعد، ليفاجؤوا بورود ما يخالفها.
- الخلط بين السّماع والقياس في بعض أبواب الصرف.
- عدم وجود بعض القضايا الصرفية في اللغة الأم للمتعلّمين، مثل الإفراد والتثنية والجمع، والمبني للمعلوم والمبني للمجهول، وسائر المشتقات، التي لا تكون بضمّ كلمة إلى أخرى، بل تتكوّن من التغيير الدّاخلي للكلمة مع بعض السوابق واللواحق.
- تأثير الصعوبات الصوتية على الجانب الصرفي، مثل عدم التفريق بين الحركات الطويلة والقصيرة، نحو: (كَتَبَ وكَاتَبَ)، (جَلَسَ وجَالَسَ)، (قُبِلَ وقُوبِلَ).

حلّ المشكلات الصرفية:

إنّ مدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها مطالبٌ ببذلِ جهودٍ أكبر لتيسير الدرس الصرفي، وتقديمه في قالبٍ أكثر مقبولية للمتعلّمين، مع ضرورة مراعاة الجوانب النفسية والثقافية في عرض المسائل الصرفية، من خلال مراعاة معايير شيوع الاستعمال، وسهولة المسألة، وأهميتها بالنسبة إلى المتعلّم، فليس كلّ ما يعلم يُقال، ولكن المطلوب هو تقديم المعلومة بقدر الحاجة إليها، ووفق نهجٍ مدروس، وضمن شروط تساعد على الاستيعاب والنجاح، يؤطّر ذلك كلّه المدرّس الخبير الذي لديه إلمامٌ بالمادة العلمية، وكفاءة عالية في مناهج التدريس، وقراءة جيّدة لحاجات المتعلّم وقدراته الذهنية.

المشكلات النحوية:

يمثّل المستوى النحوي الآلية الكفيلة ببناء منظومة خطابية متكاملة، انطلاقاً من الجملة وصولاً إلى النص، من خلال قواعد تضبط العلاقة بين المسند والمسند إليه، وباقي البنيات اللغوية الملحقة بهما، والوصول إلى فهم حقيقي للمنظومة القواعدية العربية يحتاج إلى عملٍ كبير، يبدأ بتذليل أهمّ المشكلات النحوية التي تقف حجر عثرة في وجه متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مشكلات لا تختلف كثيراً عن المشكلات الصرفية، كتشعّب الموضوعات، ومشكلة عدم الاطّراد، والتدخل بين المعالجة الصرفية والنحوية لنفس الظاهرة اللغوية، وغيرها، يضاف إلى ذلك مشكلات أخرى، أهمّها[(١)]:

- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في الكثير من لغات متعلّمي اللغة العربية، ومن صور ذلك خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة، ففي الفرنسية مثلا هناك (Auxiliaire Etre et Avoir)،

  فيقال مثلا: (Mohamed est mon voisin)، بمعنى محمّدٌ جاري

  ويقال أيضاً (Mohamed est à la maison)، بمعنى محمّدٌ في المترل

  وهو ما يجعل بعض المتعلّمين يسقطون البنية القواعدية للغتهم الأم على اللغة العربية، فيقولون مثلا: محمد يكون جاري، أو محمد يكون في البيت.

  كما أنّ العديد من اللغات لا تبدأ بفعل، بخلاف العربية التي تبدأ بالفعل وبالاسم أيضاً، فجملة قرأ محمد الكتاب، تترجم بالفرنسية إلى (Mohamed est lit le livre)، فجرياً على القاعدة اللغوية الفرنسية يفضّل الكثير من المتعلّمين استعمال الجمل الاسمية بدلاً من الفعلية.

  كما أن النفي في اللغة الفرنسية يتم بأداتين خلافاً للغة العربية، فقاعدة النفي هي: ($Ne+Adv_{neg}$) مثل: (Pierre ne mange pas la pomme)، بينما يكفي في اللغة العربية أن تقول: (لا يأكل بيير التفاحة).

- مشكلة التقديم والتأخير التي تربك متعلّمي العربية في فهم الكلام العربي إذا خالف الترتيب الأصلي، وقد يخطئون في الفهم، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلّم.
- العلامات الإعرابية، التي تعدّ مشكلة كبرى للمتعلّمين، خصوصاً مع التفاصيل الكثيرة التي تتصل بهذا الموضوع، من الإعراب بالحركات، وبالحروف، وبحذف النون، بالإضافة إلى البناء، وسائر حالاته، فضلاً عن العلامات الظاهرة والمقدّرة وغيرها.
- بعض الجمل العربية تكتب بطريقة غير مألوفة في اللغات العالمية، فيمكن أن تكتب جملة فعلية تامّة في شكل كلمة واحدة، مثل سألتمونيها، ضربه، أطعمني، وهو ما يمثّل حاجزاً لغوياً آخر أمام متعلمي اللغة العربية.

---

(١) المرجع السّابق ص٢٢٣ وما بعدها من صفحات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- نظام العدد، ففي اللغة العربية نظام متشعّب جدا، فأحيانا يسبق المعدود العدد، نحو كرّاسٌ واحد، وأحيانا أخرى يتأخر المعدود، مثل ثلاثة كتب، كما يصطدم بقاعدة اختلاف العدد عن المعدود في الجنس بتفصيلاتها، كما أنّ هناك مشكلة حركة المعدود ما بين الجر على الإضافة نحو (خمسة كتبٍ)، أو النصب على التمييز، نحو (أحد عشر رجلاً).

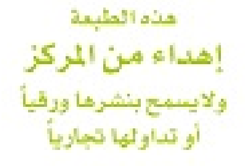
حل المشكلات النحوية:

بداية علينا أن نقرّ بأنّ تعلّم مادة النحو ليس غاية في حدّ ذاته، ولكنه وسيلة لصيانة اللسان من الخطأ، والوصول إلى بنية لغوية سليمة، ولهذا فإنّ الإغراق في قضايا النحو لا طائل من ورائه، وربّما جاء بنتائج عكسية، تؤدي إلى قلب الأولويات، وخسارة الملكة اللغوية السلمية، التي هي الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية، ولهذا السبب فإنني أفضّل أن يتمّ تقويم اللسان اعتماداً على الاستماع للنصوص الجيّدة، المنتقاة بعناية، وإعادة قراءتها بصوت مسموعٍ، وبتورٍّ، بما يجعل المتعلّم يكتسب اللغة بالتدريب، والتدريج رويداً رويداً، مع تزويده في كلّ مرحلة يُلحظ فيها تطوّره ببعض القواعد اللغوية السّهلة، بأسلوب ميسّر، وبأمثلة واضحة، مع التركيز على مطلبين أساسيين، وهما:

- استثمار اللسانيات المقارنة (Linguistique Comparé) التي تسمح من خلال المقارنة بين اللغة الأم، واللغة العربية، بالوصول إلى بنيات مشتركة بين اللغتين، تصلح لأن تكون متّكأً جيداً، وأرضيةً للانطلاق نحو تعليم اللغة العربية بالشكل المناسب، والأسلوب السلس، يقول ميشال زكريا: "يتبيّنُ للطّالب الذي يحاولُ تعلّم لغة ثانية، أنّ بعض قضايا اللغة الثانية سهلٌ تعلّمه، وبعضُها الآخرُ صعبٌ، فالقضايا السّهلةُ تتوافقُ، في رأينا، مع البنى المتماثلة لبنى اللغة الأم، في حين أنّ القضايا الصّعبة ترجع إلى البنى المتباينة في اللغة الثانية"[(١)]، التي يساعد حصرها على اكتشاف مواقع الصعوبات بصورة مسبقة.
- ولحلّ مشكلة البنى اللغوية المتباينة، التي يسمّيها ميشال زكريا تداخلا (Interférence)، ينبغي أن تكون الجملة هي أساس العملية التعليمية، حتى يكون المنطلق قائماً على بنية كلامية مفهومة ومكتملة، لأنّ المتعلّم إذا ارتبط ذهنياً بكلمات مفردة، فإنّه سيعمل على

(١) ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٤١٢ه، ١٩٩٢م، ط١ ص١٣٥.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إنشاء جملٍ انطلاقاً من البنية القواعدية للغته الأم، وهو ما يجعل تراكيبه خاطئة، مثلما يظهر في هذا الجدول:

التركيب الخاطئ	التركيب الصحيح	التركيب في اللغة الأم
يسلمّ يوسف أخيه	يسلّم يوسف على أخيه	Youcef salue son frère
يشبه يوسف إلى أبيه	يشبه يوسف أباه	Youcef ressemble à son père

- الحرص على تدريس النحو العربي انطلاقاً من لغة وظيفية، ذات صلّة وثيقة بتخصّص المتعلّم، وأهدافه من التعليم، لأنّ اللغة لا تدرس لذاتها، وإنما لحاجات معيّنة ينشدها المتعلّم، ونحن مطالبون بتجسيد هذه الحاجات في الأمثلة والشواهد، والنصوص التوضيحية التي ترفق بدرس القواعد، لئلا يشعر المتعلّم بغرابة المادة، وبعدها عنه، "ولذلك تقيم كلّ الطّرائق الحديثة أسسها على نظرية الحاجات، فالمنهج الوظيفي الجديد، أو المقاربة التواصلية يرسم أهداف المتعلّمين، ثمّ يحدّد ما يحتاجونه من اللغة"(١)، فتقدّم الأمثلة ذات الطابع الديني للذين يدرون اللغة العربية لدواعٍ دينية، وتقدّم الأمثلةُ الاقتصاديةُ للذين يتعلمونها لأسباب اقتصادية، وتقدّم أمثلة سياسية بالنسبة لمن يدفعهم الحافزُ الدبلوماسيُّ، وهكذا..

المشكلات الدّلالية:

يمثّل المعنى ظاهرة إشكالية في اللغة العربية، بسبب ما يتّسم به من حيوية وزئبقية وتفلّت، جعلت العلاقة بين الدّال والمدلول، تسير في عدّة اتجاهات، تبعاً للعوامل المتحكّمة في العلاقة بينهما، وهو ما أدّى إلى العديد من الظواهر الدّلالية، كالمعنى الحقيقي، والمعنى المجازي، والمعنى الأساسي، والمعنى الهامشي، بالإضافة إلى قضايا المشترك اللفظي، والترادف، والتضاد، ممّا يجعل المتعلّم في حيرة وارتباك، وعندما نطالع هذا النص مثلا "والربيعُ ربيعٌ في النفوس، لا فيما تراه من زخرفِ الأرضِ والسّماء، يحيينا بأزهارٍ خفيّة، تتفتّحُ في ضمائرنا أجملَ وأبهجَ وأحبَّ إلينا من هذه الأزهارِ، التي تتفتّحُ في الرّياضِ، ويحبونا بخصبٍ في القلوبِ، أغنى وأوفرَ من ذلك الخصبِ، الذي ينبتُ منه الشّجرُ، ويزكو فيه الثمرُ"(٢)، نقف على العديد من المفردات التي انزاحت عن دلالتها المعجمية

(١) جلال رشيدة: نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللغة العربية ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠١٢م ص٥١.
(٢) عباس محمد العقاد: مراجعات في الأدب والفنون ص٢٨.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

واكتسب دلالة جديدة، بفعل الوظيفة المجازية المهيمنة، ممّا يجعل القاموس يقف عاجزاً أمام هذا الانفتاح الدلالي.

كما يصطدم متعلّمو اللغة العربية بمشكلة الترادف، بما تمثله من ازدحام لفظي على المعنى الواحد، فقد زعم ابن خالويه أنه يحفظ للسّيف خمسين اسماً[1]، فكيف سيتعامل متعلّمو اللغة العربية الناطقون بغيرها مع الألفاظ المترادفة مثل: (السيف، والمهنّد، والحسام)، و(جلس، وقعد)، (ابتاع، واشترى)، (الزوج، والبعل)، وغيرها من المفردات؟! فإنّهم لا شكّ سيقعون في دوامة لا قرار لها.

كما يتصوّر كثير من متعلّمي اللغات الأجنبية أن جميع المعاني في اللغات واحدة، ويعتقدون أن لكلّ كلمة في اللغة الهدف ما يقابلُها في اللغة الأم للمتعلم، وهذا التصوّر غير صحيح في كثير من الحالات[2]، فكلمتا (عمّ) و(خال) تقابلهما في الفرنسيّة كلمة واحدة، وهي (oncle)، مثلما تطلق (voisin) على القريب والجار معاً.

حلّ المشكلات الدّلالية:

ليس من السّهل إيجادُ حلٍّ للمشاكل المتعلّقة بالدّلالة بالنسبة لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولذا أعتقد أنّ الحل ينبغي أن يكون استباقياً، بمعنى تجنّب المفردات التي تثير مشكلات دلالية، والاقتصار على المفردات غير الإشكالية، ولهذا فإني أدعو من يتولّى تعليم اللغة العربية خصوصاً في المراحل التعليمية الأولى إلى:

- الاكتفاء بالدلالات الحقيقية، لأنّ توظيف المعاني المجازية، يضعنا أمام دلالات موازية، ليست موجودة في القاموس، وهي معانٍ متبدّلة بحسب السياقات التي ترد فيها، ولذا يستحسن الاقتصار على المعاني الحقيقية إلى أن يتمكّن المتعلمون من تجاوز مراحل التعليم الأولى.
- تضييق باب الترادف، لأنّ تعدّد الألفاظ للمعنى الواحد يشكل على المتعلّم ويربكه كما قدّمنا، فينبغي الاقتصار على ما اشتهر من تسميات، ولا نعدّد الأسماء إلاّ للضرورة، والضرورة تقدّر بقدرها كما يقولون.
- سدّ باب الأضداد، لعدم الحاجة إليه، في مراحل التعليم الأولى، فالمتعلم ليس بحاجة لأن

(١) أحمد مختار عمر: علم الدّلالة عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م، ط٦ ص٢١٧.
(٢) عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص٢٣٧.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

يعرف أن العرب أطلقت (الصّريم) على الليل والنهار، و(الجون) على الأبيض والأسود، و(وراء) على أمام وخلف، و(شرى) على باع واشترى، خصوصاً أنّ عددًا من اللغويين العرب لا يعترفون بالأضداد أصلا(١).

- اختيار الكلمات والسّهلة، والنصوص الواضحة، بتدرّج ومرحلية، مع توظيف الصور التوضيحية عند الضرورة للقضاء على أي المشاكل ذات الصلة بالدلالة.

المحور الثاني: التحديات النفسية والثقافية ودورها إعاقة تعليم اللغة العربية:

لا تقف الحواجز المعرقلة لتعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية عند الحواجز البنيوية ذات الطبيعة اللسانية، ولكن هناك معوّقات خارج-لغوية تحول دون نجاح عملية اكتساب اللغة العربية، يمكن إيجازها في الدّافعية، والمستوى الذهني للمتعلّمين، والخلفية الثقافية للمتعلّمين.

١- غياب الدافعية (Motivation):

إنّ الدّافعية حالةٌ داخليّةٌ يعرفها المتعلّم، تدفعه دفعاً إلى الاستعداد الجيّد لتلقي مكتسبات جديدة، ويعرّفها أهل الاختصاص بالقول: "إنها تعبيرٌ عن اهتمام المتعلّمين تجاه النشاطات التعلُّمية-التعليمية، فهي بهذا المعنى؛ تهُيُّؤٌ لرغبة في التعليم، ونوعٌ من الفضول، للاطّلاعِ والإقبال عليها(٢) "، وهي كفيلة بتنشيط الرغبة الذاتية للمتعلّمين لكي يتحكّموا في اللغات المختلفة، ويمثّل غياب الدافع لتعلّم العربية بالنسبة للناطقين بغيرها مشكلة حقيقية، لأنّهم حينئذٍ يكونون فاقدين لأيّ استعدادٍ داخليٍّ، أو مثيرٍ يغريهم على اكتساب هذه اللغة، ويمكننا بإثارة الدّافعية أن نحفّز متعلّمي اللغة العربية ممن لا ينطقون بها، إلى بذلٍ جهودٍ أكبر لتعلّم العربية، من خلال الدّوافع الدينية أو البراغماتية أو بهما جميعاً.

أ- الدافع الديني:

إنّ اللغة العربية تمثّل عنصراً أساسيا في الدّيانة الإسلامية، لأنّ القرآن عربيٌّ، والنبيّ ﷺ عربيٌّ، والعديد من شعائر الإسلام لا تقام إلاّ بالعربية، ولهذا ينبغي استغلال العامل الديني لتعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بغيرها، مثلما جاء في دراسة د.عبد الكريم بكري "إنّنا ندعو إلى أن تتظافر الجهود من أجل تدريس اللغة العربية للمسلمين غير العرب انطلاقًا من القرآن، فلهذا رأينا

(١) انظر المرجع السّابق ص١٩٤.
(٢) عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية ص٢٥٨.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أن لا إسلام بلا قرآن، ولا قرآن بغير العربية، ورأينا كذلك أن ترجمة أفكار القـــرآن ومعانيـــه، لا تسمّى قرآناً، ولا تصلح لأداء الفرائض، لأنّ القرآنَ قرآنٌ بألفاظه العربيّة، وأسلوبه العربيِّ، فلـــيس نصٌّ عربيٌّ آخرُ يحفِّزُ الفردَ المسلمَ على تعلّم اللغةِ العربيّةِ بنفس الدّرجة التي يحفِّزُهُ بها القـــرآنُ"[١]، ولهذا ينبغي استغلال الترابط القويِّ بين القرآن والكريم واللغة العربية لحفز المسلمين الأعاجم علـــى تعلّم اللغة العربية لأداء الشعائر، وفهم معاني القرآن الكريم والحديث الشريف.

ب- الدّافع العلمي:

لدى الكثير من غير العرب فضولٌ لاكتشاف الشّرق، والتعرّف على ثقافته، عـــبر مطالعـــة المطبوعات العربية، وقراءة نفائس التراث العربي السّاحر، الذي ما زال يجتذب الكثير من القراء في الغرب، "خصوصاً أنّ الحضارة الإسلامية استوعبت منجزات الحضارات السابقة كاليونانية والهندية والفارسية وغيرها، وترجمتها بأمانة ودقّة عاليتين، ثمّ وضعت بصمتها الخاصة علـــى كـــلّ ذلـــك، فحفظت تراثا إنسانيا هائلا من الزوال ونمته وطورته"[٢]، بما حفّزَ عدداً من عشاق اللغة العربية في الشرق والغرب على تعلّمها، وهو ما فتح كوة في الجدار الفاصل بين العرب وغيرهم، كـــان مـــن نتائجه الاستشراق (L'orientalisme).

ج- الدّوافع البراغماتية:

تمثّل المصلحة الذاتية سببا رئيساً في الإقبال على تعلّم اللغة العربية، لأنّ المرء عندما يشعر بأنّ مصالحه متعلّقة بأمرٍ ما فإنه سيقوم به لا محالة، ويعمل على أن لا يفوته منه شيء، "فهو يتعلّم لغـــة من اللغات إذا أحسّ بأنّ مصلحته في الحاضر أو في المستقبل متعلّقة بالحقائق التي تتـــضمنها تلـــك اللغة"[٣]، فاللغة العربية بدأت تكتسب أهميّة كبرى بالنسبة للكثير من غير العرب، الذين أصـــبحوا يبذلون جهوداً كبرى لتعلّم اللغة العربية، بسبب ارتباط مصالحهم بها، وحاجتهم إليها مـــن أجـــل التواصل، وتبادل الرؤى والأفكار مع الناطقين بالعربية.

ومن أهمّ المجالات التي باتت تغري غير العرب بتعلّم اللغة العربية:

- السياحة، فالكثير من الدول التي تستقطب السّواح العرب –كتركيا مثلا–بدأت تجتهد في

(١) عبد الكريم بكري: فصول في اللغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دت ص٢٩.
(٢) حبيب بوزوادة: القراءة الاستشراقية للموروث الأدبي بين الموضوعية والإجحاف، مجلة جذور، نادي جـــدة الأدبي، السعودية، يونيو ٢٠١٤، العدد٣٧، ص٢٩٣.
(٣) حنفي بن عيسى: الأسس النفسية لتعلّم اللغات، مجلة الثقافة، الجزائر، ١٣٩٤هـــ، ١٩٧٤م، العدد٢١، ص٣٢.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إعطاء المكانة اللائقة للغة العربية، عبر تكوين المرشدين السياحيين وتعليمهم العربية، كما صرنا نسمع تجار تلك البلاد يخاطبون السّواح العرب باللغة العربية، بالإضافة إلى اجتهاد المؤسسات الفندقية والمطاعم ومختلف مراكز الاستقبال السياحي في التحدّث باللغة العربية مع الوافدين إليها من السائحين العرب.

- العمالة الأجنبية الوافدة، فالعامل الأجنبي في البلدان العربية –كالخليج مثلا– مجبرٌ على تعلّم اللغة العربية، وإن بشكلٍ بدائي وفوضوي، لكي يتواصل مع محيطه، ومع مستخدميه، بما يسمح له بقضاء شؤونه اليومية، عن طريق لغة وظيفية، محدودة وفقيرة غير أنه من الممكن البناء عليها وتطويرها، باستغلال الحاجة الاقتصادية لهؤلاء العمّال لتحسين لغتهم العربية، وتعليمها لهم بالصورة المثلى.
- الدبلوماسية، فموظفو السلك الدبلوماسي محتاجون إلى تعلّم اللغة العربية، للتواصل مع مسؤولي البلدان التي يعملون بها، وليأخذوا صورة واضحة عن الشعوب العربية، من خلال التعرّف على ثقافتها، وأسلوبها في التفكير، وطريقتها في العيش، رغم أنّ الكثير من هؤلاء الدبلوماسيين ما زالوا يفضّلون التخاطب بالفرنسية والإنجليزية، إلاّ أنّ اللغة العربية أضحت اللغة الوسيطة بينهم وبين المجتمعات العربية التي يعملون فيها.
- تحليل الأحداث السياسية والأمنية، فقد تحوّلت المنطقة العربية منذ الاجتياح العراقي للكويت سنة ١٩٩٢م، إلى منطقة ملتهبة مليئة بالأحداث السياسية، والأمنية، والعسكرية، كانت لها تداعياتها على المنطقة العربية، وعلى العالم ككل، بدءًا من أحداث سبتمبر ٢٠٠١م المنسوبة لتنظيم القاعدة، ومروراً بما يسمّى بـ"الربيع العربي" سنة ٢٠١١م وما أعقبه من فوضى وحروب أهلية، وموجات نزوح إلى مختلف أصقاع العالم بحثاً عن الأمان والعيش الكريم، وليس انتهاءً بظهور "داعش" التي خيّم رعبها على الإنسانية ككل، فكلّ تلك الأحداث المشحونة بالسلبية فرضت على المؤسسات الإعلامية والأكاديمية والأمنية في المجتمعات غير العربية أن تهتم باللغة العربية من أجل الفهم الجيّد للأحدث المتسارعة في المنطقة وقراءتها القراءة المناسبة، وصار المحللون الذين يتقنون اللغة العربية مطلوبين في تلك المؤسسات، وهو ما شكّل حافزاً آخر على اجتذاب فئة أخرى من الطامحين إلى تعلّم اللغة العربية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وقد كان ثمرات الاهتمام الإعلامي باللغة العربية هذا الكم الهائل من القنوات الفضائية التي تبث باللغة العربية انطلاقاً من دول غير عربية، وبتمويل غير عربي، مثل قناة العالم الإيرانية، و(BBC) البريطانية، و(24France) الفرنسية، والحرة الأمريكية، و(cctv) الصينية، و(TRT) التركية، وروسيا اليوم الروسية، و(DW) الألمانية، وغيرها من القنوات والصحف، والموقع الإلكترونية، بالإضافة إلى العديد من المحلّلين السياسيين الذين أتقنوا اللغة العربية وأضحوا مطلوبين إعلامياً لتغطية الأحداث ومواكبتها.

٢ـ المستوى الذهني للمتلقي:

ليس ثمة شكٌّ في أنّ هناك فروقاً فردية بين المتعلّمين، ترجع إلى التفاوت في الذكاء، وفي الحفظ، وفي الاسترجاع، وغيرها، ممّا يظهر أثره بوضوح في قاعات الدّرس، ما يمثّل عائقًا إضافياً يحول دون الاستفادة الجيّدة من دروس تعلّم اللغة العربية، فبعض الطّلاب "لديه القدرة على الاستجابة البصريّة، كالقراءة والكتابة، ومنهم من لديه القدرة على استنباط القواعد من الأمثلة، ومنهم القادر على تطبيق القواعد على الأمثلة، ومنهم القادر على الحديث بطلاقة"[(١)]، فجهل المعلّم بهذه الفوارق، أو عدم اهتمامه بها، يجعلانه كمن يحرث في الماء، لا يرجع بطائل، فلا يجوز – تربويا – معاملة المتعلّمين بنفس المنطق، إذ من الضروري أن يراعي المدرس مستويات المتعلّمين، وفق قاعدة (حدّثوا الناس بما يفهمون)، وقاعدة (الناس طبقات والكلام طبقات).

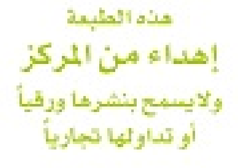
ولهذا يكون من الأنسب أن تجرى مسبقاً اختبارات الاستعداد اللغوي language aptitude Test))، لما لنتائجها من فائدة في التنبؤ بقدرة الإنسان على تعلّم اللغة، وإمكان الاستمرار في ذلك.

٣ـ الخلفية الثقافية للمتعلمين:

يأتي الطلاّب لتعلّم اللغة العربية من مشارب ثقافية مختلفة، ففيهم المهتم بالفن، وبالأدب، وبالسياسة، وبالدين، وبالتاريخ، وبغيرها، وهو ما يجعل تعليم هؤلاء في صفٍّ واحد، وبطريقة واحدة مشكلة في حدِّ ذاتها، ممّا يحتّم على المعلّم أن يكون على دراية بالخلفيات الثقافية للمتعلّمين، ولديه القدرة على التخاطب معهم انطلاقاً من خلفياتهم الفكرية والمعرفية، ليكون التلقي أيسر، وأوقع في النفوس، فالنصوص علمية للمهتمين بالعلوم، والنصوص الأدبية للمهتمين بالآداب،

(١) عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص٢٥٤.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)



والنصوص الفلسفية للمهتمين بالفلسفة، وهكذا، واستصغار هذه الحيثية وعدم مراعاته يؤدي إلى نتائج عكسية، فقد حدث أن سحبت سفارة الصين طلاّبا صينيين من معهد لتعليم اللغة العربية بتلمسان في الجزائر، نظراً لعدم مراعاة المدرس للخلفية الثقافية لهؤلاء الطلاب، ومبالغته في استخدام النصوص الإسلامية، التي استغربها الطلاب، وتقدّموا بسببها إلى شكوى لسفارة بلادهم.

المحور الثالث: **المشكلات المنهجية والتربوية**:

لقد تطوّر حقل تعليمية اللغات تطوّراً بالغاً، فرض على المشتغلين في مجاله الاستفادة من أهمّ المنجزات النظرية والتطبيقية التي يمكن أن تقدّم الإضافة اللازمة، وهو ما لا نلمسه –للأسف الشديد– في تعليم اللغة العربية، خصوصاً بالنسبة للناطقين بغيرها، الذين ما يزالون يتلقون المادة العلمية بطريقة تستند إلى المبادرة الشخصية للمعلم، أكثر من اعتمادها على المنهج العلمي المدروس، وهو ما يجعل النتائج المتحصّل عليها، أقلّ من المأمول، فمعظم المعاهد والجامعات التي تتولّى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تعاني تأخراً كبيراً من حيث الخطط والمناهج والمقررات، ومن حيث طرائق التدريس، ومن حيث إعداد المعلّم.

١ـ مشكلة الخطط والمناهج والمقررات:

تعتبر الكتب والمقررات المدرسية من أهمّ الوثائق التي لا يستغني عنها المعلّم والمتعلّم على حدٍ سواء، لما تمثله من قيمة معرفية وبيداغوجية في عملية التعليم برمّتها، ولهذا السبب فإنّها تحتج إلى عناية كبيرة بها، لتحقق الأهداف المرجوّة منها، وإنّ التعامل بسذاجة مع الكتب والمقررات، وعدم إيلائها الأهمية اللازمة يؤدي إلى نتائج عكسية، ويؤجّل قطف ثمار عملية تعليمية لسنوات عديدة، وربما يجعلها عديمة الجدوى أساساً، ومن أهمّ المشكلات التي تستدعي حلولاً عاجلة في هذا الشأن:

- إغفال الفارق في المحتوى بين الكتاب الموجه للناطقين باللغة العربية، والكتاب الموجّه للناطقين بغيرها، من حيث الغرض والوسيلة والبناء، فبعض المشرفين على المؤسسات التي تعنى بتعليم اللغة العربية في عالمنا العربي "كانوا –وما زالوا مع الأسف–يبعثون بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الشقيقة غير العربية، التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها"[(١)]، ظنا منهم أنهم يخدمون اللغة العربية في تلك البلاد!! فينبغي على واضعي البرامج والمقررات المدرسية أن ينطلقوا من حقيقة أنّ المتلقي الناطق

(١) عبد الرحمن الفوزان: إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ص٥.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بغير العربية يحتاج إلى مقررات خاصة في المحتوى والأسلوب، يشكل يختلف كثيرا عن المتعلم الناطق باللغة العربية.

- غياب العمل المؤسسي في وضع البرامج والمقررات، فمعظمها من اجتهادات باحثين أفراد، ما لا يسمح في نهاية المطاف في الوصول إلى محتوى علميٍّ موضوعيٍّ متكاملٍ.
- غياب التحديث والتحيين، فقد تبقى بعض البرامج سنوات طويلة بنفس المحتوى، مما يجعلها غير ذات جدوى.
- الاقتصار على الكتاب فقط، باعتباره الأداة الوحيدة القادرة على التبليغ المعرفي، وهذه نظرة قاصرة للوسائل التعليمية، التي -وإن كانت ترى في الكتاب العنصر الأهم-إلاّ انه ليس الأداة الوحيدة، فهناك العديد من الوسائل التعليمية التي تقوم بدور تكميلي لما يقوم به الكتاب، كالخرائط، والفيديو، والحاسوب، والرسوم، والجداول البيانية، والسبورة، والأقراص المدمجة، والمواقع الإلكترونية، والتطبيقات الهاتفية، وغيرها.

٢ـ مشكلة طرائق التدريس:

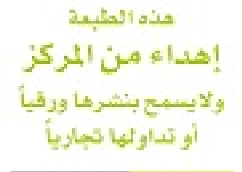
تعتبر طريقة تقديم الدّرس من أخطر القضايا في حقل تعليم اللغات، باعتبارها مجموعة الأساليب الكفيلة بتنظيم عملية التدريس بين المعلم والمتعلم، وكيفية تبليغ الخطاب التربوي، وتكمن أهميتها فيما يلي:

- تهيّئ الظروف والوسائل.
- تجلب اهتمام المتعلمين وتحصر انتباههم.
- تجعلهم يشعرون بأهمية ما يتعلمونه[(١)].

ونظراً لأهميّة طرائق التدريس قام الباحثون في مجال التعليميات بحصرها ومناقشة جدواها وفاعليتها، وخلصوا إلى أنّها على تعددها وتنوّعها متباينةُ النتائجِ، والمردود، فمنها ما يعلي من شأن المدرّس ويمنحه السلطة المطلقة في التعامل مع المتعلّم، كما الشأن في الطريقة التلقينية التي تسيطر على الكثير من مدارسنا للأسف الشديد، إذ يسلّم المتعلّم عقله لمعلّمه ليحشوه بما شاء من المعلومات والأفكار والآراء، من دون أن يكون له حق النقاش والاعتراض. وهناك الطرائق التي تقوم على الشراكة بين عناصر العملية التعليمية، مثلما يحصل في الطريقة الحوارية، التي تعتمد السّؤال والجواب، وهي طريقة تقوم على فرضية وجود الحقيقة لدى الطالب، والمسؤولية ملقاة على

(١) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية دار هومة، الجزائر، ٢٠١٢م، ط٧ ص٥٧.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



عاتق المدرس الذي عليه أن يقوم باكتشافها، وفق ما تنصّ عليه منهجية المقاربة بالكفاءات (approche par compétence).

فهل يجوز بعد الذي قدّمناه أن نتحدّث عن التلقين والتوجيه الأحادي في العملية التعليمية؟ لا أتصوّر أنّ هذه الطريقة أضحت ذات جدوى في القرن الواحد والعشرين، مع أكثر الأجيال حرية وانفتاحاً، إنّ مدرّس اللغة العربية خصوصاً للناطقين بغيرها، مطالبٌ بأن يكون صدره رحباً، وذكاؤه وقاداً في التعامل مع عقول مختلفة المشارب والخلفيات الثقافية، ليتسنى له تمرير رسالته العلمية، بعيداً عن النزعة الأبوية التي تدّعي احتكار المعرفة، وتنظر إلى المتعلّم بوصفه الوعاء الفارغ الذي ينبغي أن يكون على استعداد دائم لتلقي ما يقدّمه إليه المعلم.

وعلى ضوء ما تقدّم ينبغي على مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يستفيدوا من أهم الأبحاث ذات الصّلة بمجال البيداغوجيا، وأن يتخلوا عن السّلبيات المتعلقة بطرائق التدريس الحالية، من قبيل:

- التركيز على المكتوب بدلا من المنطوق، فبعض المدرّسين ربما انقلبت الأولويات في أذهانهم، وركّزوا على اللغة المكتوبة، وهذا خطأ جسيمٌ، فالغاية الأولى من تعليم اللغة العربية هي إكساب المتعلم مهارة التحدّث في المقام الأول، يقول صالح بلعيد: "الكلام المنطوق هو الأصل، والمكتوب فرعٌ عليه، فالمنطوق هو الذي يمثّل اللغة الحيّة التي يتعامل بها المتكلّم في الحياة اليومية، وينمّي قدرته على التعبير الشفهي، ومن هذا المنطلق نعمل على إكساب المتعلّمين اللغة المنطوقة؛ لغة الحياة اليومية، والمتمثّلة في الحوارات والمناقشات اليومية العديدة، من خلال التمارين المكثّفة لهذا الغرض"[(١)].
- التركيز على المادة العلمية بدلا عن المتعلم، فالمدرّس الذي يركّز على المادة اللغوية بمعزلٍ عن المتعلّم، وعن حاجاته الحقيقية، يكون قد خالف أهم شروط التواصل البشري، وهو مراعاة أحوال المخاطبين، مثلما نصّت على ذلك النظريّة التداولية[(٢)]، ومن هنا تأتي

(١) المرجع السابق ص٧٩.

(٢) التداولية: العلم الذي يدرس علاقة العلامات باستعمالاتها، ومقاماتها، وأطرافها التداولية، فهي تدرس العلاقة القائمة بين اللغة والناطقين بها والمؤوّلين لها، فهي لا تقصي أي عنصر يمكن أن يسهم في توجيه المعنى، ويحدّد المقصود من الخطاب، بعكس النقد البنيوي الذي يعزل الخطاب عن جميع شروط إنتاجه، ويفسّره ضمن نسقه اللغوي المغلق.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

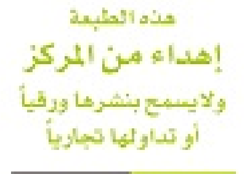
هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

"ضرورة التركيز على المتعلّم، لا على المادة اللغوية على حدة، معزولة عنه، أي معرفة حاجاته الحقيقية، وإمداده بما يحتاج إليه من ألفاظ وعبارات وتراكيب، وهذه الاحتياجات تختلف باختلاف السّن والمهنة والمستوى العقلي وما يحيط بالمتعلّم، لأنّ الأفعال الكلامية التي يحدثها المتعلّم لا تحصل منعزلة، بل تحدث في حال خطاب معيّن، وتوجّه إلى مخاطب معيّن مقصود، ولكلّ ذلك تأثير على موقف المتكلّم وسلوكه الكلامي، وعلى تعلّم اللغة"(١).

- تدريس اللغة بعيداً عن بيئتها، فإذا كان متعلّمو اللغة العربية من العرب بعيدين عن اللغة العربية خطوةً، بسبب طغيان العامية على أحاديثهم اليومية، فإنّ متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بعيدون عنها بخطوتين، وهو ما يمثّل عائقاً إضافياً، لأنّ الناطق بغير العربية سيفتقد البيئة الناطقة بالفصحى التي تمكّنه من توظيف مخزونه اللغوي، وهو ما يجعل مدارس تعليم اللغة العربية ملزمة بخلق بيئة ولو داخل أسوار المدرسة فقط تتخاطب باللغة العربية، وتوفّر البيئة الناطقة بالفصحى، يقول عبد الرحمن حاج صالح: "من أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلابدّ أن يعيشها هي وحدها لمدّةٍ معيّنةٍ، فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها"(٢).
- عدم توظيف المنهج المقارن، فتدريس اللغة العربية بعيداً عن اللغة الأم للمتعلّمين، يجعل عملية التعلّم أبطأ، أمّا تدريسها انطلاقاً من مقاربة مقارنة، فيجعل عملية التعلّم سهلة وسلسة، يقول ميشال زكريا: "يتبيّن للطّالب الذي يحاول تعلّم لغة ثانية، أنّ بعض قضايا اللغة الثانية سهلٌ تعلّمه، وبعضها الآخر صعبٌ، فالقضايا السّهلة تتوافق، في رأينا، مع البنى المتماثلة لبنى اللغة الأم، في حين أنّ القضايا الصّعبة ترجع إلى البنى المتباينة في اللغة الثانية"(٣)، ولهذا يرى ميشال زكريا أنّ هذا المنهج ينبثق عن مرحلتين، "مرحلة وضع قواعد اللغتين، ومرحلة مقارنة قواعد اللغتين"(٤)، فالمرحلة الأولى تقدّم وصفاً متوازياً

(١) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص٧٨.
(٢) عبد الرحمن حاج صالح: محاضرة بعنوان علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدّرس اللغوي، بواسطة د.صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص٧٩.
(٣) ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية ص١٣٥.
(٤) المرجع السّابق ص١٣٦.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

للغتين، والمرحلة الثانية، تكشف عن نقاط التماثل ونقاط الاختلاف بين اللغتين.

٣ـ مشكلة إعداد المعلّم:

تقع على المدرّسين مسؤولية كبرى، باعتبارهم المؤتمنين على رسالة التعليم، فإخفاق المدرّس إخفاقٌ لمنظومة التعليم برمّتها، ونجاحُه نجاحُها، ولهذا نعتقد أن الكثير من الإخفاقات يتحمّلها المدرّسون، وإنهم لمطالبون بتحسين أدائهم، وترقية معارفهم، كما تتحمّل المؤسسات التي ينتسب إليها هؤلاء المدرّسون قسماً من المسؤولية، عبر إعادة تأهيلهم، ومرافقتهم معرفياً ومادياً لإعداد المعلّم الجيّد، وفي إطار حصر المشكلات المرتبطة بالمدرسين يمكننا الحديث عمّا يأتي:

- مشكلة التخصّص، فالمدرّسون –في العادة–مؤهّلون لتدريس اللغة العربية للناطقين بها، وعندما ينتدبون لتدريس الناطقين بغيرها، فإنهم يلاقون الكثير من المشكلات الموضوعية، المرتبطة أساساً بثقافة الطّلاب، وطريقة تفكيرهم المنبثقة عن لغتهم الأم. هذا فضلا عن أنّ بعض المعاهد تنتدب أساتذة متخصصين أساساً في العلوم الشرعية، أو العلوم الاجتماعية، وحتى في اللغات الأجنبية. والحل –في نظرنا–يكون بتأهيل مدرّسين موجّهين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مزوّدين بعدّة معرفية في اللغة العربية وفي البيداغوجيا ولهم إلمامٌ بثقافة الطّلاب وخلفياتهم وانتماءاتهم.
- عدم الإلمام باللغات الأجنبيّة، فالمدرّس أحاديّ اللغة لا يكون له الاطّلاع الكافي على ثقافة المتعلّمين، كما أنّه لا يستطيع أن يطّلع على ما يكتب من بحوث باللغات الأجنبية في مجال التعليمية، وهو ما يجعله يقتصر على مطالعة البحوث المكتوبة بالعربية أو المترجمة إليها على قلّتها، ولهذا يصبح لزاماً على المؤسسات ذات الصلة بهذا الشأن أن تولي عناية للغات الأجنبية، وتجعل إتقانها شرطاً لازماً للمدرّس إلى جانب إتقان اللغة العربية.
- ضعف الإعداد المعرفي والمهاري، فلا يكفي إعداد المدرّس في مجال اللغة العربية ليكون مؤهّلا للتدريس، فهناك حاجة ضرورية لتطوير الأداء المهاري، ليكون قادراً على التواصل الجيّد، والتوصيل السلس للمعلومة، يقول صالح بلعيد: "إنّ المعلّم مطالبٌ –اليوم– بأن يكون ملمًّا بأهم مجالات تعامل علم النفس مع اللسانيات، وخاصة اللسانيات التربوية، وهذا من متطلبات التواصل اللغوي"[(١)]، لأنّ المدرّس مثلما يتعامل مع عقول

(١) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ص٧٣.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تستقبل المادة العلمية، فإنّه يتعامل مع درجات ذكاء مختلفة، وأمزجة متنوّعة، تتطلب تعاملاً خاصًّا من المدرّس.

- ضعف التدريب والتطوير خلال العمل، فالكثير من المدرسين يمارسون مهنتهم بناء على معلوماهم السّابقة، وتكوينهم الذي تلقّوه خلال مرحلة الدّراسة، وهو ما يجعلهم بحاجة إلى التدريب والتطوير المستمرين لرفع المستوى، ومواكبة المستجدات في مجال التعليمية والبيداغوجيا، "وإذا كانت بعض المعاهد والمراكز تهتمّ بهذا الجانب، فإنّ كثيراً منها لا يلقي له بالاً، بل يكتفي بخبرات المعلّم ومعلوماته السّابقة، عند التحاقه بالعمل إن وجدت"(١)، فإذا كان التدريب واجباً في حقّ المدرّس المتخصّص فإنه في حقّ المدرّس غير المتخصّص أوجب وأوكد.
- عدم مراعاة مستوى الطلاب، فالمدرّس الذي يتعمّد رفع مستوى لغة التخاطب مع الطلاب أملاً في الارتقاء بمستواهم قد يجني نتائج عكسية، لأنّه يظلم قسمًا كبيرا من الطلاّب المتوسطين أو الضعاف ممّن لا يقدرون على مجاراته، لأن "سوء الاختيار اللغوي قد يؤثر سلبا على العملية الاتصالية، وبالتالي لا تصل الرسالة في أحسن الأحوال"(٢).

(١) عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص٢٧٠.
(٢) جلول بوطيبة : التبليغ المعرفي في عملية التواصل التعليمي، الحمراء للنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، ٢٠٠٩م ص٤٦.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الخاتمــة:

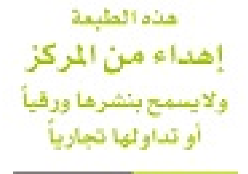
إنّ حلول المشكلات المطروحة في ثنايا هذا البحث لا تأتي بالضرورة من اجتهادات اللسانيين على أهمّيتها، ولا من اقتراحات علماء التربية والسيكولوجيا فقط، ولكن هناك مجالات أخـرى لا تقلّ أهمّية، بل ربّما كانت هي الأهم، وهي تنافسية الاقتصاد العربي، وقدرة المنتج العـربي علـى اكتساح الأسواق العالمية، وقوة العملة العربية، "فالتطوّر الذي تعرفه الإنجليزية ليس متأتّياً من كونها لغة راقية كاملة، بل يأتيها من كونها لغة التّجارة، والأسواق، والمال، فاللغة اليوم تقـاس بالعملـة ذات الثقل الملحوظ، وكلّ لغة تفقد ثقلها التّجاري تتحوّل إلى عملة زائفة"[(١)] ، وقديماً ربط ابـن خلدون اللغة بالتحوّلات الاقتصادية للدّولة فتحدّث عن تطوّر البلاغـة تبعـاً لتـأنّق الأمـم في عمرانها[(٢)] ، وعلى هذا الأساس ينبغي الحديث -بشجاعة-عن التخلّف العربي وأثره في تراجع مكانة اللغة العربية، فاللغة جزء من ثقافة الأمة ومظهر من مظاهر حضارتها، تتقدم بتقدّم الأمّـة وتتـأخر بتأخرها، وحلّ (بعض) المشكلات ذات الصلة باللغة مرهون بمكانة الأمّة ككل، ولـيس في يـد اللغويين وحدهم!

وبالإضافة إلى الحلول اللسانية التي قدّمناها في هذه الدّراسة ينبغي علـى اللغـويين العـرب الاستفادة من البعد الديني الذي تتميّز به اللغة العربية، في سبيل التمكين لها، والنهوض بها النهـضة التي تليق بها، فهناك مئات الملايين من المسلمين غير العرب، بالإضافة إلى المئـات أو الآلاف مـن المسلمين الجدد غير ناطقين باللغة العربية، هم في أمسّ الحاجة إلى تعلّم اللغة العربية، لإقامة الشعائر التعبدية، كالأذان والصلاة والحج وغيرها، ممّا يمثّل مدخلاً جيدًا لتعليمهم اللغة العربية، عبر استغلال مهارة الحفظ وتنميتها، انطلاقاً من حفظ السور القرآنية، والأحاديث النبوية، التي تمثّل أرضية لغوية صالحة للبناء عليها، يقول حنفي بن عيسى: "من المؤسف أنّ بعض المـدارس أخـذت تـستهين بالحفظ، فيتخرّج الطفل من المدرسة الابتدائية من غير أن يعلق بذاكرته شيء من بليغ الشعر وجيّد النثر، ومن غير أن يتزوّد بذخيرة من آيات الذكر الحكيم، ومن الأحاديث النبوية، وأقوال الحكماء

(١) حبيب مونسي: العولمة والتحديات اللغوية، بأي لغة ندرس؟ مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعبـاس، الجزائر، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، العدد٤، ص٥٠.

(٢) المرجع السابق ص٥٠.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



والشعراء"[1].

وقبل هذا الكلام وبعده ننصح مدرّسي اللغة العربية أن يولوا أهمّية للنصوص الأدبية، وأن يجعلوها منطلق تدريس اللغة العربية سماعاً وقراءةً، نظراً لما توفّره النصوص الأدبية من بناء لغوي متكامل، ومسحة بلاغية، نظراً لأنّ تدريس اللغة انطلاقاً من الجملة لا يساعد على تنمية مهارة القراءة، كما أنّه يفصل بين ما هو نحوي وما هو بلاغي، فضلاً عن تغييب مختلف السياقات الدّالة التي يوفّرها النص، ولهذا دعا المختصون إلى تدريس اللغة العربية انطلاقاً من لسانيات النص (Linguistique textuelle)، لأنّ لسانيات الجملة "تحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة، وتهمل البعد النصّي، فتكون نتيجة ذلك أنّ التلميذ يصبح بإمكانه تكوين جملٍ سليمة، وتحديد وظائف الكلمات فيها (القدرة على الإعراب)، كما قد يحصّل ثروة لفظية معتبرة، غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نصّ طويلٍ نسبياً، ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي"[2].

(١) حنفي بن عيسى: الأسس النفسية لتعلّم اللغات، مجلة الثقافة، الجزائر، ١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م، العدد ٢١، ص٣٣.
(٢) محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم، النص منشورات الاختلاف، الجزائر- الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ١٤٢٩هـ ٢٠٠٨م ص١٢٠.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

قائمة المصادر والمراجع

الكتـــب:

- أحمد مختار عمر: علم الدّلالة، عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م، ط٦.
- جلال رشيدة: نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠١٢م.
- د.رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م، ط١.
- د.عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ، ط١.
- د.عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسّند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م، ط٢.
- د.عبد الكريم بكري: فصول في اللغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دت.
- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ٢٠١٢م، ط٧.
- العثيمين: الأصول من علم الأصول، دار الجيل، بيروت، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م، ط٢.
- د.ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م، ط١.

المجـــلات:

- حبيب بوزوادة: القراءة الاستشراقية للموروث الأدبي بين الموضوعية والإجحاف، مجلة جذور، نادي جدة الأدبي، السعودية، يونيو ٢٠١٤، العدد ٣٧.
- حبيب مونسي: العولمة والتحديات اللغوية، بأي لغة ندرس؟ مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، العدد٤.
- حنفي بن عيسى: الأسس النفسية لتعلّم اللغات، مجلة الثقافة، الجزائر، ١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م، العدد٢١.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تعليم اللغة العربية في تركيا
الواقع والمعوقات

أ. محمود بن راس
الباحث بمعهد العلوم الاجتماعية
جامعة إسطنبول، تركيا

ملخـــص:

تعرف تركيا حركة نشطة في مجال تعليم اللغة العربية على المستويين الرسمي وغير الرسمي، وقد جاء هذا تفاعلًا مع متطلبات المرحلة الراهنة في تحوّلاتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، واستجابة لذلك تم فتح العشرات من مراكز تعليم اللغة العربية للأتراك على جميع المستويات، خاصة الجامعية، لكن بقي الهاجس قائمًا إزاء تعلّم اللغة العربية خاصة إذا استحضرنا الماضي الكبير للغة العربية في بلاد الترك، لذلك عكفت هذه المؤسسات على تحليل الأسباب التي حالت دون الحصول على النتيجة المثلى لعملية تعليم اللغة العربية التي انحصر أغلبها في غياب المناهج التعليمية والبرامج المثلى للتحصيل، وللتغلّب على عقدة تعلّم اللغة الأجنبية في الدرجة الأولى، وعقدة تعلّم اللّغة العربية في درجة أخص، ولكن الإشكالية ليست في هذا المستوى فحسب، إذ أن إشكالية المناهج مرتبطة أساسًا بأهداف المتعلّمين من جهة والمؤسسات المشرفة على العملية التعليمية من جهة أخرى، لكن مع ذلك يمكننا القول مقارنة بالسنوات الفارطة: إنّ تركيا حقّقت قفزة نوعية في مجال تعليم اللغات الأجنبية وبخاصة تعليم اللغتين العربية للأتراك، والتركية لغير الأتراك، ما أكسبهم خبرة يستثمرونها اليوم لتطوير المناهج التعليمية الخاصّة باللغة العربية بشكل مستمر، في هذا الصدد جاءت هذه الورقة لتنقل هذا الواقع.

يعرف تعليم اللغة العربية في تركيا نهضة حركية كبيرة تسعى من خلاله المؤسسات الرسمية والخاصة إلى الانفتاح بشكل أكبر على الامتداد الثقافي الطبيعي للدولة التركية في عمق المجتمع الشرقي الذي تنتمي إليه، ومحاولة النّهوض بالجوانب المتعلّقة بالذاكرة والتراث التركي المحفوظ باللسان العربي، إضافة إلى معطيات اقتصادية تشكّل فيها اللّغة عنصرًا مؤثرًا جدًّا، دون أن ننسى بقية المعطيات الأخرى السياسية والاجتماعية وغيرها، يدلّ على ذلك عدد المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية التي توجد بأرقام كبيرة جدًّا وبنشاط وسعي منقطع النظير، حيث يمكن أن نحصي على المستوى الجامعي الرسمي أكثر من تسعين كلية تقدم بشكل إجباري سنة تحضيرية

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

للطلاب للدخول إلى الدراسة في مرحلة الإجازة الجامعية، إضافة إلى العشرات من المعاهد والكليات المتخصّصة في اللّغة والأدب العربي؛ فاللغة العربية في تركيا تجاوزت كونها مجرد لغة أجنبية، بل هي لغة تعليم على المستوى العالي، لذلك يسعى الأتراك جاهدين لتطوير مناهج تعليم اللّغة العربية وبرامجها، حيث تعقد عشرات الندوات والملتقيات في هذا المجال خاصة في السنوات الأخيرة بمعدل مؤتمر كبير كل سنة على الأقل يدعى إليه مختلف اللسانيين واللغويين المتخصّصين في هذا المجال، إضافة إلى ذلك العشرات من المقالات العلمية المحكمة والرسائل الجامعية المتخصصة على مستوى الماجستير والدكتوراه في هذا المجال، حيث إنني مثلا مررت على ما يفوق ٣٠ مصدرًا تركيًّا أصيلاً في أثناء كتابة هذه الورقة ما بين مقال علمي أو رسالة جامعية، إضافة إلى الدراسات الميدانية.

ونجاح التجربة التركية لا يكمن في تعليم اللغة العربية للأتراك فقط، بل يتجاوزه إلى النجاح في تعليم اللغة التركية لغير الأتراك لكونها اللغة الرسمية للتعليم الجامعي، بالنظر إلى حجم الطلاب الأجانب في الجامعات التركية من مختلف بلدان العالم، حيث إن الطالب يكتفي بسنة تحضرية في اللغة التركية إن كان لا يتقنها للدخول للدراسة الجامعية بشهادة B1 كحد أدنى للدخول إلى الإجازة الجامعية أو شهادة C١ كحد أدنى للدخول في مرحلة الدراسات العليا، ويمكننا القول إنّ تركيا حقّقت إنجازًا مهمًّا في هذا المجال، لأنّ هؤلاء الطلاب بعد السنة التحضيرية يندمجون في الجامعة، ويمتحنون مع الأتراك جنبًا إلى جنب، و كثير منهم يحتل المراتب الأولى، مع أنه لا يمكننا المقارنة بين تعليم اللّغة التركية والعربية في تركيا، إلا أنّ المشاهدة تثبت الاستفادة الكبيرة من تطوير المناهج اللغوية التعليمية باستثمار كل هذه المعطيات.

إضافة إلى ذلك الظروف الاجتماعية التي تعرفها البلاد جراء المعطيات السياسية الراهنة، وتدفق أعداد كبيرة من العرب، واندماجهم في المجتمع التركي على جميع المستويات التعليمية كالمدارس والجامعات والعمَليّة خاصة على مستوى الخدمات والتجارة، لذلك فمثل هذه المعطيات بعيدًا عن السياسة تخدم تعليمية اللغة العربية بشكل كبير، لذلك فإنّ الدراسة الحديثة في تعليم اللغة العربية في تركيا حسب رأيي يجب أن تفرق بين ما قبل سنة ٢٠٠٨م كحد أقصى وما بعدها لمثل المعطيات السابقة وغيرها.

يرتبط الأتراك باللغة العربية ارتباطًا وثيقًا نظرًا للمعطيات الدينية والجغرافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية خاصة، لكن هذا الارتباط يرتفع في نسقه وينخفض وفق معطيات سياسية

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

واجتماعية مختلفة حسب الزمن، وما زال هذا الارتباط إلى اليوم يعرف التذبذب وفقًا للأسباب السالفة.

في زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه (٦٣٤-٦٤٤م) و انطلاقًا من معركة نهاوند (٦٤٢م) بدأ التماس بين الثقافة العربية الإسلامية ونظيرتها التركية، وفي زمن الحكم الأموي (٦٦١-٧٥٠م) ازدادت قوة الارتباط بين الأمويين والترك، وكانت بينهما علاقات سياسية ساعدت الأمويين في إدارة شؤون الحكم في بلادهم، وهو ما قوى أواصر التقارب الثقافي والاجتماعي والاقتصادي. وفي مدة وجيزة، وبفعل هذا التقارب بدأت مدن كبيرة ومهمة جدًّا في الحكم التركي مثل سمرقند و فرغانة (Frgana)[(١)] بالدخول في الإسلام، وفي عصر الحكم العباسي استمرت هذا العلاقات بفعل أسباب الترابط التي أصبحت أكثر قوة بفعل الإسلام، فقاتل الجنود الأمويون إلى جانب العنصر التركي الجيش الصيني في معركة نهر طالاس الكبيرة (٧٥١م) التي كانت أكثر المعارك توغلًا في قلب قارة آسيا، وفيها ألحقت الجيوش الإسلامية هزيمة نكراء بالجيش الصيني بعد ثمن باهض، ويمكن القول بأنه ابتداء من هذه المرحلة فإن العلاقات العربية التركية أصبحت أكثر قوة وعمقًا على المستويين السياسي والاجتماعي، ومن ذلك عرف تطور هذه العلاقات حركية وسرعة استمرت مدة زمنية طويلة[(٢)].

في زمن الحكم العباسي اختير قسم كبير من العساكر في الجيش العباسي من العنصر التركي، وفي هذه المدة كذلك بدأ إنشاء المدارس العلمية الإسلامية التي تعد اللغة العربية المكون الأساس لها، وبفعل العلاقات السياسية القوية قويت العلاقات التجارية، وكان التجار في قوافلهم يصطحبون العلماء والشعراء وغيرهم من أصحاب النشاطات الثقافية، ومن ثم أصبح العنصر التركي ذا مقدرة ثقافية خاصة كانت سببًا في توسع انتشار الإسلام في تركيا، لذلك يمكننا أن نعد أن هذا الانصهار الثقافي هو من أسرع التفاعلات الثقافية التي حصلت بين المجتمعات الإنسانية، وكانت أول نتائج

---

(١) مدينة أوزبكية تبعد ٤٢٠ كم شرق العاصمة الأوزبيكة طشقند، فرغانة هي مركز ولاية فرغانة الواقعة في شرق أوزبكستان.

(٢) جان دمير دوغان، أساسيات تعليم اللغة العربية للأجانب و تحليل مناهج التعليم، رسالة دكتوراه ، معهد العلوم الاجتماعية، اللغة العربية و بلاغتها، جامعة السلاجقة، تركيا، ١٩٩٦م، ص ٢٢.

Cendemir Doğan , yabancilara Arapça öğretimi esaslari ve öğretim metotlarının incelenmesi , doktora tezi, sosysal belemler enstitüsü , arap dili ve balağatı bilim dali , selçuk üniversitesi , türkiye cümhüriyet , konya 1996 , s 22

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

هذا الانصهار هو التفاعل اللغوي من خلال تعلّم وتعليم اللغة[(١)].

نجد في التاريخ أن أقدم ديوان أدبي يجمع في طياته بين الفكرين العربي والتركي يعود إلى زمن القراخانات (٨٤٠-١٢١٢م) [(٢)] حيت بدأ في هذه المرحلة هذا الضرب من التأليف، حيث نجد في هذه المرحلة مؤلفًا تحت اسم ديوان لغة الترك[(٣)] لـ محمود بن الحسين بن محمد الكاشغري (٤٦٤هـ/١٠٧١م) وهو عبارة عن قاموس تركي عربي مكتوب بالأحرف العربية، يعد أول قاموس أيغوري[(٤)] (uygur) عربي وجد، إلى جانب الترجمات التركية لمعاني القرآن الكريم التي بدأت مع هذه المرحلة كذلك، وفي عهد الغزنويين (٩٦٣- ١١٨٧م) اتخذ محمود الغزنوي (٩٩٨-١٠٣٠م) اللغة العربية لغة رسمية للدولة، ولهذا السبب كانت أغلب المؤلفات العلمية في هذه الحقبة مكتوبة باللغة العربية، خاصة إذا علمنا أنه عاش في زمن محمود الغزنوي علماء عظماء مثل ابن سينا والبيروني وأبي الفتح البستي والبيهقي وغيرهم، ولكن على مر التاريخ وبالرغم من أن الأتراك استخدموا الحرف العربي في اللغة المكتوبة إلا أنه لم يحصل أن حدث وكان التواصل اليومي بينهم باللغة العربية[(٥)].

ويذكر ابن بطوطة أنه في جميع بلاد الأناضول لم يكن يعرف العربية إلا من اشتغل بالقرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الفقه وغيره في المدارس العربية[(٦)]، لكن بالرغم من ذلك فإن الثقافة واللغة التركية تأثرت باللغة العربية، وكان إقبال الأتراك على المدارس العربية كبيرًا للأسباب الدينية أولًا، والجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها، لذلك فبصدد البحث في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها نجد أن في الثقافة التركية جذورًا تاريخية عميقة لا تزال مستمرة إلى اليوم على رغم الانقطاعات التاريخية التي عرفتها على مر الزمن، وفي هذا الموضع نذكر مرحلتين مهمتين جدًّا في تاريخ الترك المتعلّق بتعليم اللغة العربية التي انتشرت فيها المدارس العربية، وهي مرحلة

(١) المصدر السابق ص ٢٣.

(٢) آل أفراسياب، آل خاقان: سلالة تركية (اليوغور) حكمت في بلاد ما وراء النهر، سنوات ٨٤٠-١٢١٢ م.

(٣) مطبوع سنة ١٣٣٣هـ / ١٩١٥م، بمطبعة عامرة، دار الخلافة العلية - سابقا- تركيا.

(٤) لغة الأيغور هي إحدى اللغات التركية القديمة - وليست مختلفة كثيرا عن اللغة التركية اليوم -، و التي لا تزال موجودة بقواعدها القديمة إلى يومنا هذا في تركستان الشرقية ذات الحكم الذاتية لكنها تابعة سياسيا إلى جمهورية الصين الشعبية.

(٥) جان دمير دوغان، أساسيات تعليم اللغة العربية للأجانب، ص ٢٣.

(٦) المصدرالسابق ص ٢٣.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الحكم السلجوقي والدولة العثمانية[١].

مدارس تعليم اللغة العربية في أثناء حكم السلاجقة:

تعد مدارس نيسابور بخراسان أقدم المدارس العربية التي كانت تستقطب الأتراك السلاجقة في ذلك العصر، لذلك جعلت المدرسة النظامية التي أنشأها العباسيون من نيسابور مركزًا علميًّا تستقطب التلاميذ من كل أقطار الحكم الإسلامي وخارجه، وعلى شاكلة مدرسة خراسان كانت مدرسة بغداد التي أنشأها وزير الدولة نظام الحكم (٤٥٧هـ/١٠٦٤م)، ومن خصائص المدرسة النظامية أنها كانت تركّز على عنصر اللسان واللغة أكثر من غيرها، حتى إنها كانت تشترط في المدرّسين بها معرفة لغة أجنبية، في توجه صريح لمحاولة استقطاب المسلمين على اختلاف أعراقهم وألسنتهم، واستجابة لواقع إسلامي أصبح العنصر العجمي فيها قويًّا، أثرى الثقافة الإسلامية طبعًا والثقافة العربية خاصة، وتطور هذا الضرب من المدارس مع التاريخ في عهد السلاجقة والعثمانيين فيما بعد في عمق بلاد الأناضول، والأكيد أنّه كان في صدارة العلوم الملقنة فيها علوم اللسان للأهمية المفتاحية للغة العربية[٢].

وكانت المنهجية العلمية المتبعة في هذه المدارس التي يعد جزء من اختصاصها تعليم العربية لغير الناطقين بها على الحفظ سواء تعلّق الأمر بالصرف أو النحو في الدرجة الأولى، حيث إنّ الطالب تقرّر له مجموعة من الكتب التي يتعين عليها حفظها وفق ترتيب معين، ثم يحفظ شروحها وحواشيها خطوة خطوة، وبقدر حفظه المسائل والكتب يصنف في مراتب العلماء والشيوخ[٣].

مدارس تعليم اللغة العربية في عصر الدولة العثمانية:

في عهد العثمانيين توجّه الأتراك بشكل مباشر لتعلّم اللغة العربية لأسباب متعددة لا تختلف على سابقتها، لكن طالما أنّ الأمر آل إليهم فلقد أنشؤوا العديد من المدارس لهذا الغرض، كانت

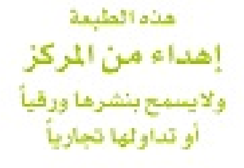
(١) يعقوب جوالق، توصيات حول تعليم اللغة العربية في تركيا – انموذج معهد الرياض للغة العربية– ، مجلة كلية الإلهيات، جامعة السنة المئوية، العدد ٢، ديسمبر ١٩٩٨م، ص ٣٣– ٩١.

YAKUP CiVELEK , Türkiye’de Arapça öğretimine dair bazı teklifler -Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği- , YÜZÜNCÜ YIL ÜNiVERSiTESi İLAHİY AT F AKÜLTESİ DERGiSi , SA YI: 2, ARALIK 1998 , s 33 /91.

(٢) جان دمير دوغان، أساسيات تعليم اللغة العربية للأجانب، ص ٢٣.

(٣) جان دمير دوغان، أساسيات تعليم اللغة العربية للأجانب، ص ٢٤.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)



أولها مدرسة إزنيق (Iznik) التابعة لولاية بورصة (Bursa) في يومنا الحاضر تحت يد السلطان العثماني الثاني أورهان غازي (١٣٣١م)، ومع فتح القسطنطينية وتأسيس مدرسة الفاتح بها تأسست إلى جانبها العشرات من المدارس العلمية بشكل متفتح، كان تعليم اللغة العربية فيها عنصرًا أساسًا ورئيسًا، حيث إن اللغة العربية كانت اللغة الرسمية للتدريس إلى جانب كونها لغة أجنبية تدرس بشكل خاص لمن لا يعرفها، واستمر هذا الأمر في حكم الأتراك إلى حين صدور قانون التنظيمات العثمانية (١٨٣٩م) [(١)]، حين أصبحت لغة التعليم هي اللغة العثمانية (التركية بالحرف العربي)، وأصبحت اللغة العربية لغة تدرس على أنها لغة أجنبية [(٢)].

لا تشير الدراسات التاريخية أو اللغوية التي كتبت في العصر العثماني أو بعده إلى منهجية موحدة كانت تتبعها المدارس العثمانية في تعليم اللغة العربية، ما يعني أنّ الأمر كان مرتبطًا بترجيح وتوجّه الشيخ أو الأستاذ في تلك المدارس، حيث إنّ كل مدرس يتبع الطريقة التي يراها، لهذا السبب ولعصر متأخر افترقت المدارس العثمانية في توجهاتها وآثارها، وأثّر ذلك كذلك في شهرة الكتب اللغوية المعروفة في تلقين اللغة العربية، لكن المقصد من تعلّم العربية لم يزل وظل دائما لغرض طلب العلم وفهم الإسلام يعني أنّ اللغة العربية كانت لغة علم فقط، ما يمكن أن يكون سببًا في ابتعاد عموم الناس عنها وانحصار اللغة العربية في الخاصة فقط [(٣)].

إلى جانب ذلك فإن مناهج تعليم اللغة العربية في هذه المدارس لم تختلف عن سالفتها من المدارس العربية التي تأسست في حكم العباسيين، حيث إن الاعتماد كان على الحفظ، حفظ الكتب والمتون والحواشي والمسائل، ونتج عن ذلك كما يقول الباحثون الأتراك: انحسار تعلّم اللغة العربية فيمن تمتّع بقوّة الحفظ والتذكّر [(٤)]، وولّد كذلك مشكلة أخرى وهي أنّ هؤلاء المتعلمين

(١) أحمد بوسطانجي، الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية بكليات الإلهيات والوسائل الأخرى – تحليل و تقييم–، مجلة كلية الإلهيات، جامعة سكاريا، العدد ١١، ٢٠٠٥م، ص ١ – ٣٠.
-Ahmet BOSTANCI، İLÂHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARI VE DİĞER ARAÇ GEREÇLERİN TESPİT VE ANALİZİ , Sakarya üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi 11 / 2005, s. 1-30

(٢) جان دمير دوغان، أساسيات تعليم اللغة العربية للأجانب، ص ٢٤.

(٣) المصدر السابق، ص ٢٤.

(٤) يوسف سنجاق، تعليم اللغة الأجنبية وتعليمية اللغة العربية، التاريخ، الأهداف، الأسس، العناصر، المناهج والتقنيات، مجلة أكاديمية AKEV، المجلد ٠٢، العدد ٠١، نوفمبر ١٩٩٩م، ص ٥٣ – ٦٧.
Yusuf SANCAK , YABANCI DiL EGiTiMi - ÖGRETiMi VE ARAPÇA - Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usftl (Metot) ve Teknik - EKEV AKADEMi DERCiSi , c. 2 sy. 1 Kasım 1999 , S 53 –

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تحولوا إلى أوعية لغوية تتفاعل بشكل آلي وفق ما تعرفه وما تحفظه كما ينقله المؤرخ العثماني كاتب شلبي[(١)].

واقع تعليم اللغة العربية في تركيا في العصر الحديث:

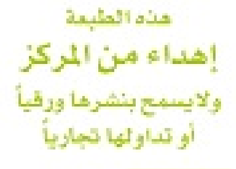
ابتداء من سنة ١٩٢٧م كانت نهاية الإذن للمدارس بتعليم اللّغة العربية، واستمرت هذه المرحة لمدة ست وعشرين سنة، أي إلى سنة ١٩٥٣م، حين بدأ افتتاح مدارس الإمام خطيب في تركيا التي تعنى بتقديم تعليم عصري مع بعض المبادئ الدينية، حيث إنّ الهدف من هذه المدارس كان تخريج شباب مؤهلين للانخراط في صفوف الأئمة والخطباء والوعاظ في المساجد وغيرها، وكان من ضمن المقررات على بعض الصفوف درس اللغة العربية لكن بشكل غير ممنهج يعتمد أساسًا على اجتهاد المدرسين، فكانت هذه هي العودة الرسمية لتدريس اللغة العربية للأتراك، حيث استمر تعليم اللغة العربية على الصعيد الرسمي وذلك في ثانويات الإمام الخطيب (imam-Hatip)، وكليات الإلهيات (العلوم الإسلامية) وبعض الجامعات التي بها فرع اللغة والأدب العربي، إلى غاية سنة ١٩٩٢م حين أذنت الحكومة التركية بتعليم اللغة العربية للخواص[(٢)].

تحتل اللغة العربية مكانة مهمة لا تخفى على الجميع بين لغات العالم، لكنّها تحتل مكانة أخصّ وأهم لدى الأتراك للأسباب السابقة، وبالرغم من ذلك وإلى غاية القرن العشرين لم تحقّق معاهد اللغة العربية التأثير الإيجابي الذي تنشده، ويرجع اللسانيون الأتراك التعثّر إلى غياب المناهج والتقنيات، حيث غاب إلى جانب ذلك السعي لدراسة القضية نظريًّا إلى جانب محاولة وضع مقررات ملائمة ومناسبة، حيث توصل الباحث أحمد ألتون (Ahmet Altun) في بحثه في هذا الموضوع إلى أن ٨٢% من أسباب عدم نجاح عملية تعليم اللغة العربية مردّه هو ضعف المنهجية وهزالة الكتاب وعدم الكفاية التعليمية لدى الأستاذ، وتوصل الباحث أمير الله إشلار (Amrullah Işler) إلى أنّ الضعف عائد إلى المنهجية المطبقة حيث إنّ ٧٢% من مجموع الأساتذة لا يمتلكون المهارات الكافية في اللغة العربية لتدريسها، وفي دراسة أجرتها شعبة اللغة العربية بمركز اللغات الأجنبية بوزارة التعليم التركية على أساتذة ثانويات الإمام خطيب، توصلت فيها إلى أن ٩٧% من الأساتذة لم يقرؤوا ثلاثة مقالات باللغة العربية، إلى جانب أنهم يعانون من صعوبة فهم المقرر

(١) جان دمير دوغان، أساسيات تعليم اللغة العربية للأجانب، ص ٢٥.

(٢) المصدر السابق، ص ٢٩.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسي[1]، ويقول الكاتب التركي محمد أرسلان (Mehmet arslan) في كتابه صراع الثقافات: إنّه في لقاء مع المتخصصين في تعليم اللغة العربية بتركيا وقع الإجماع على أنّ المشكل يعود إلى ضعف المنهجية المتّبعة في التعليم، إلى جانب عدم الكفاءة العلمية لدى الأستاذ[2].

عند الدراسة الدقيقة لوضع تعليم اللغة العربية في تركيا في الوقت الراهن، يلزمنا أن نفرق بين الحقب الزمنية المختلفة، والأطوار التعليمية كذلك، فمن هذه الناحية الأخيرة فإن المشكلات التي يعاني منها الطور الثانوي مثلًا غير التي يعاني منها الجامعي، فالطور الثانوي كما هو الشأن في ثانويات الإمام خطيب تدرس اللغة بشكل ثانوي، كما أنّ قصور الكفاية لدى الأستاذ لا تزال قائمة، أما في الجامعة فالأمر يختلف تمامًا حيث إنّ كفاية الأستاذ في الوقت الراهن بشهادة المتخصصين موجودة، لكن علينا أن نفرق بين طلاب المعاهد الأدبية وطلاب الإلهيات، طلاب المعاهد الأدبية لديهم متسع من الوقت (أربع سنوات) لكي يتعلموا اللغة العربية من غير مناهج متخصصة، أما طلاب العلوم الإسلامية فهم بحاجة إلى الحصول على مستوى ب١ في مدة وجيزة لا ينبغي أن تتجاوز السنة الدراسية، لذلك فهم بحاجة إلى مناهج نظرية غاية في الدقة، لذلك فسوف نركز حديثنا على هذا الصنف من الطلاب[3].

نستطيع أن نفصل زمنيًّا واقع تعليم اللغة العربية – كما سبق- لهذا الصنف من الأتراك بما قبل سنة ٢٠٠٨م وما بعدها، قبل هذه السنة كل المشكلات التي تحدثنا عنها سابقًا من نقص التأطير وضعف المناهج وغياب الأهداف كانت حاضرة بقوة، أما اليوم فالأمر مختلف قليلًا؛ فالأستاذ متوفر وعلى كفاية مقبولة، والمناهج متطورة مستغلة التطور التقني، وارتفع معدل الكليات إلى ما يجاوز التسعين كلية، كلها تلزم الطالب بدراسة سنة تحضيرية في اللغة العربية، لكن كل كلية من هذه الكليات والمعاهد تستخدم مجموعة من المناهج التي تختلف عن باقي الكليات، وهذه الكليات لم تستطع أن تجتمع على وضع منهج موحّد، بل أكثر من ذلك فإن المعلّمين في الكلية

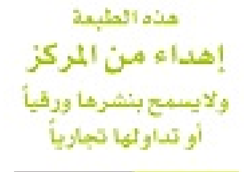
---

(١) المصدر السابق، ص ٣٠.

(٢) محمد أرسلان، حرب الثقافات، دار العقبة للتجارة والصناعة، إسطنبول، ١٩٨٦م، ص ٢٩٧.
Mehmet Arslan. Kültürler Savaşı , İstanbul , Akabe Yayın Ticaret ve Sanayi A.Ş., 1986. S 297.

(٣) ياسين كايا أوغلو، بحث حول تعليم اللغة العربية، مجلة كلية الإلهيات، جامعة حران، العدد ١٩، جانفي ٢٠٠٨، ص ١٢٧- ١٣٥.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الواحدة لا يقدمون الدروس بالرؤية والمنهجية نفسها، على رغم أنّهم متفقون على أنّ تدريس اللغة العربية يعتمد على النحو والصرف والمحادثة والقراءة، ومتفقون كذلك على أنّ الهدف الأساس هو محاولة التعامل وفهم النصوص العربية القديمة والحديثة، والتعامل مع المصادر العربية بشكل مستقل، إضافة إلى الكتابة بالأسلوب الخاص باللغة العربية، والحد الأدنى الذي يخول الطالب الانتهاء من الدرس العربي والالتحاق بالكلية هو حصوله على مستوى (ب١) أو (B1) حسب التصنيف الأوربي، وإذا أراد الطالب الحصول على مهارات أخرى غير الأهداف الأساسية للمركز اللغوي فله ذلك طبعًا[(١)]، لذلك ظلت إشكالية تعليم اللغة العربية قائمة.

في كليات الإلهيات على مستوى الجامعات التركية في العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م، كان قد توقف تطبيق القانون المتعلّق بالسنة التحضيرية للدخول للجامعات، لأسباب كثيرة مؤكد أن أهمّها الصعوبة الكبيرة التي يواجهها الطلاب في تخطي هذه المرحلة، لكن ابتداء من الموسم الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م أعيد اشتراط اجتياز السنة التحضرية إضافة إلى شروط أساسية أخرى للتسجيل في كليات الإلهيات، ومنها بدأت كل كليات الإلهيات في مباشرة تقديم السنة التحضيرية للطلاب[(٢)].

لكن أول إشكالية ظهرت على السطح كانت عدم توحّد الرؤية تجاه الهدف من السنة التحضرية، فكانت كل كلية تهيئ برامجها ورؤيتها بشكل مستقل، فعلى سبيل المثال في جامعة

---

(١) إبراهيم أسطى، قواعد اللغة الأربعة ومساهمتها في تعليمية اللغة العربية، جريدة أكاديمية العلوم الاجتماعية، المجلد ٠٥، أفريل ٢٠١٢ م، ص ٣٢٠.

- İbrahim USTA, DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ VE ARAPÇA ÖĞRETĠMİNDEKİ KATKILARI, The Journal of Academic Social Science Studies, Volume 5 Issue 2, April 2012, p 320.

(٢) آدم كوركوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكليات الإلهيات، المكتسبات المنتظرة من الطلاب، و أهداف تعلم اللغة الأجنبية، - كلية الإلهيات بجامعة هتيت أنموذجًا -، مجلة كلية الإلهيات، جامعة حطيط، تركيا، ٢/١٧، ٢٠١٢م، ص ١٩١ – ٢١١.

-Adem KORUKCU/ H. Yusuf ACUNER , İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ARAPÇA HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL YETKİNLİK BEKLENTİSİ ve YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI -Hitit Üniversitesi , İlâhiyat Fakültesi Örneği- , Hitit Üniversitesi , İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ 17:2 (2012), SS.191-211.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

هيتيت (Hitit Üniversitesi) سطرت في أهدافها لتعليم اللغة العربية للفصول التحضيرية ما يأتي: «تعلم الطالب القواعد الأساسية للغة العربية، إثراء القاموس اللغوي للطالب بكمية وافرة من الكلمات العربية، فهم اللغة العربية المسموعة والمقروءة، وتزويد الطالب بالمهارات التي تمكّنه من الكتابة والإنشاء بأسلوبه الخاص»[(١)]، و لتحقيق هذه الأهداف قرّرت الكلية وضع برنامجين دراسيين في كل أسبوع يدرس الطالب ٢٨ ساعة، أربع ساعات لمادة النحو، ومثلها للصرف، وثماني ساعات للنصوص، وستّ ساعات للمحادثة، وساعتين للكتابة الإنشائية، وساعتين للكتابة الإملائية، وساعتين لتقنيات القراءة العربية، وهذا المقرّر في حقيقة الأمر يتشابه في عمومه مع أغلب كليات العلوم الإسلامية في تركيا، وشحذت لتطبيق هذا المنهج أساتذة من طاقمها التعليم الداخلي الذي يتكون كذلك من أجانب ممن لغتهم الأم اللغة العربية[(٢)].

لكن على رغم ذلك ظلت اللغة العربية بإجماع المتخصّصين، وبدراسة واقع الطلاب هي أكثر اللغات الأجنبية في تركيا التي تعاني من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، ملخص هذه المشكلات هو فشل العملية التعليمية، ودليل ذلك واضح أشد الوضوح حيث إن خريجي هذه الكلية إذا استثنينا قسمًا قليلًا منهم فإن البقية لا يمتلكون الثقة في فهم نص عربي متوسط المستوى إذا ما تعامل مع ناطق آخر باللغة العربية، يعني أنّ تكوينه لا يخوله لاستخدام هذه اللغة بشكل سلس وعادي[(٣)]، حسب دراسة الباحثين آدم كوروكجو ويوسف آجونير Adem KORUKCU / Yusuf ACUNER .

ويرجعون سبب ذلك إلى عدم التطبيق الصارم للبرنامج المختار، وعدم استخدام كل الوسائل المتاحة في العملية التعليمية، لذلك كانت النتائج بهذا الضعف، يضاف إليه أن رغبة الطالب وطموحه لم يتناسب مع مفردات البرنامج والمنهجية المتّبعة في التعليم، يضاف إليه ضعف المنهجية

---

(١) رجب أوتشار، صبري تركمان، منهجية فريق العمل في تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات – عوامل نجاح المنهجية – مجلة اكاديمية علوم الدين للبحوث، المجلد ١٥، العدد ٠٣، ص ٩٤.

Recep UÇAR , Sabri TÜRKMEN , İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ve BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ , DİNBİLİMLERİ AKADEMİK ARAŞTIRMA DERGİSİ CİLT 15 SAYI 3. S 94.

(٢) آدم كوركوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكليات الإلهيات ص ١٩١– ٢١١.

(٣) المصدر السابق ص ١٩١ – ٢١١.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

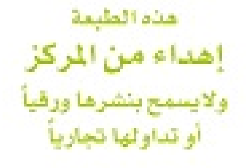
المتبعة وعدم كفاية ساعات الدرس المقررة، كلها أسباب أدت إلى عدم تمكن الطلبة من اللغة، وبشهادة اللسانيين الأتراك فإنّه إلى الآن لم يتم التوصل إلى منهجية تتناسب مع معطيات الإنسان وأهدافه المتعلقة بتعلم مادتي النحو والصرف المادتين الأساسيتين في اللغة العربية في المعاهد التركية، حيث تكون هذه المنهجية مختلفة عن مناهج تعليم النحو الأخرى، لاختلاف طبيعة كل لغة، حيث لا توجد هناك محاولة لتسهيل هذه اللغة، بل يتم تعليمها باستحضار الصعوبات التي تحتويها باستخدام الكتب التراثية اللغوية القديمة التي لا يفهمها حتى العرب أحيانًا[(١)]، والمنهجية المتبعة لم تستطع أن تكوّن للمتعلم شخصية يستوعب ويستشعر ويعيش الإحساس اللغوي الذي يعيشه المتكلّم الأصلي للغة العربية، وهذا عنصر مهم جدًّا في العملية التعليمية، وفي العملية التعليمية كذلك إذا لم نأخذ في الحسبان مميزات اللغة خاصة تلك التي تضفي عليها شكل الصعوبة والتثبيط فإن نتائج العملية التعليمية يمكن أن تكون معاكسة[(٢)].

طلبة كليات الإلهيات بتركيا في الغالب الأعم يدرسون اللغة العربية حتى يحصلوا على وظيفة في الثانويات خاصة ثانويات الإمام خطيب كأقلّ احتمال، يعني أنّ الهدف الذي جاؤوا لأجله ليس مجرد تعلّم اللغة فقط؛ بل الدراسة لأجل تعليم هذه اللغة فيما بعد، ومؤكد أنه إذا لم يكن هو في نفسه ليس بالأستاذ المؤهل، فمن غير الممكن أن يستطيع تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات اللازمة التي تكسب الطالب اللغة، ومثل هذا الوضع للطلاب الذين لا يمتلكون قاعدة معرفية صلبة وجيدة موجود وكثير في كليات الإلهيات، ليطرح السؤال نفسه: لماذا لا يتخرج في الأقسام التحضيرية لكيات الإلهيات من يمتلك لغة جيدة تؤهله للتعامل بها على الأقل فضلًا عن تعليمها، وفي دراسة أجراها مديرو ثانويات الإمام خطيب بتركيا على الأساتذة المتخرجين في كليات الإلهيات، لبحث أسباب ضعف التكوين في اللغة العربية، وجدوا أن ٦٩% منهم قالوا إن سبب الضعف مرده

(١) مراد عارف قوناي، تعليم اللغة الأجنبية في تركيا بين الأمس و اليوم – تعليم اللغة العربية – مجلة كلية الإلهيات، جامعة البحر الأسود التقنية، المجلد ٠١، العدد ٠١، ربيع ٢٠١٤، ص ١٩٢ – ٢١١.
Murat Arif Güney , Yabancı Dil Öğretimi ve Dünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi , İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ , KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ , Cilt: 1, Sayı: 1, Bahar 2014 , s 192/211.

(٢) آدم كوركوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكليات الإلهيات ص ١٩١- ٢١١.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إلى عدم ثقتهم في أنفسهم للتمكن من هذه اللغة(١)، كاختيار يؤكد وجود إشكال حقيقي في تعليمية اللغة(٢).

وزارة الشؤون الدينية في تركيا كذلك توظف المخرجين من كليات الإلهيات في مختلف المناصب التي تتيحها، لكن العائق الأكبر الذي يواجه هؤلاء المترشحين في امتحانات الدخول للخدمة هو اللغة العربية، لأنه بعد اجتياز هذا الاختبار سيشتغل في مصالح مثل دار الإفتاء أو مجال الوعظ، لكن إذا نجح الطالب في امتحان الدخول فإنهم يخضعونه كذلك لتكوين لمدة سنتين ونصف لتعلم أساسيات اللغة العربية والقضايا الإسلامية الأساسية، في إشارة إلى الخلل الموجود على مستوى تكوين الطلاب خاصة على مستوى اللغة العربية الحاصل في كليات الإلهيات(٣).

من أهم القضايا التي تواجه الطلبة في أثناء العملية التعليمية للغة العربية هي ما يواجه متعلّم اللغات عمومًا من صعوبة التفاعل والتعامل مع المنطق الجديد، يضاف إليه عدم وجود الحافز داخل اللغة نفسها، يعني الحافز اللغوي الذي يجعل الطالب يندفع للتعلم بحب ورغبة(٤)، وحس الطالب بعدم وجود منهجية مكتملة تمكنه من تعلم اللغة واكتسابها، تضع المتعلّم في حالة نفسية لا تساعده على التحصيل، وبذلك يصعب عليه أن يتعلم، منهجية ووسط التعليم يجب أن يكون مدروسًا بعناية، يضاف إليه ضرورة مراعاة مقاصد المتعلمين والاستجابة لمتطلباتهم وفقًا لأهدافهم التعلمية، كل ذلك كفيل بنجاح العملية التعلمية، وإلا فسوف تكون العملية سلبية النتائج، خاصة بمراعاة جوانب الصعوبة في اللغة في أثناء تعليمها، لأن المتعلم دائمًا ينتظر أن تكون المادة العلمية المقدمة

(١) حسن سويوبيك، أهمية التحفيز في تعليمية اللغة العربية، مجلة كلية الإلهيات، جامعة سليمان ديميرال، سنة ٢٠٠٨/٠١، العدد ٢٠، ص ١٧٨ – ١٩٧.
Hasan SOYUPEK , YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYONUN ÖNEMİ , Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , Yıl: 2008/1, Sayı: 20 , s 178 / 197.

(٢) آدم كوركوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكليات الإلهيات ص ١٩٥.

(٣) المصدر السابق ص ١٩٦.

(٤) أنور طاهر رضى، مخبر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الواقع و الأهداف المنتظرة، مجلة كلية الإلهيات، جامعة ٩ ايلول / إزمير، تركيا، عدد ٠٥، ١٩٨٩م، ص ١٠٧– ١٢٥.
Enver Tahir RIZA , ARAP OLMA.YANLARAARAPÇA ÖGRETiMiNDE DiL LABORATUVARININ HEDEFLERi BEKLENTiLER vE GERÇEKLEŞENLER , D.E. "ü.llahtyat. Fakültesi Dergisi , Sayı V , lzmir 1989, ss. 107-125 ,

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مفهومة ومتناولة[١].

لنجاح العملية التعليمية للغة العربية لا بد من وضع برنامج مدروس بطريقة دقيقة يحتوي على أهداف متوافقة مع المنهجية، ويلزم أن تكون هذه الأهداف قابلة للتقويم، إضافة إلى تحضير وسائل وطرق وتقنيات متوافقة مع هدف كل مجموعة معينة من المتعلمين، لذلك فالدقة في وضع كل عنصر وفق رؤية واعية وهادفة كفيلة بضمان نجاح العملية التعليمية؛ إذ إن بداية احتكاك الطالب باللغة يبتدئ بالبرنامج والمنهج؛ لذلك فالبرنامج كفيل بإعطاء الانطباع المبدئي للمتعلّم[٢]، والأمر ليس في غاية الصعوبة، فبامتحان الطالب بعد تطبيق المنهج لغرض اكتشاف مقدرته على الدراسة الأكاديمية فيما بعد، باستخدام موضوع للامتحان يكون مدروسًا ومتوافقًا بما سيجده المتعلم لاحقًا، كفيل بإبراز المشكلات التي يحتويها المنهج، أو بما قد يعترض المتعلم الذي يطبق عليه هذا المنهج[٣].

في واقع الأمر أن التحاليل والدراسات المتعلقة بالتعليمية اللغوية خاصة المتعلقة باللغة العربية كثيرة، لكن لا ينبغي أن ننسى أنّ تعليم العربية لا يختلف عن غيره من تعليم العلوم الأخرى مع خصوصية كل فرع طبعًا، وفي كل هذه الفروع يسعى المعلمون للتطوير دومًا والرفع من قيمة المادة المدرسة والمتعلم معًا، لذلك فبقدر ما يتم التحضير للبرامج بشكل أدق وفق المعطيات الفردية والجماعية وتحديد الأهداف ومتابعة التطورات والتغييرات بقدر ما تكون العملية التعليمية ناجحة حتمًا، لذلك فإن اختيار طلاب السنوات التحضرية في تركيا لتعلم اللغة العربية ينبغي أن يتم وفق انتقاء تحدد فيه كتابيًا من لدن المترشح الأهداف والمرامي التي يسعى إليها، ويراعى في أثناء الانتقاء المعطيات المحيطة بالعملية التعليمية[٤].

من القضايا التي ينبغي أن تحمل محمل الجد في تعليم اللغة العربية للأتراك خصوصًا هي أنه لا يجب أن يُتعامل في تعليم اللغة العربية كما يتعامل مع اللغات الأجنبية الأخرى، فالأمر يختلف تمام

(١) آدم كوركوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكليات الإلهيات ص ١٩٦.

(٢) إسماعيل غولار، تعليم اللغة و القواعد العربية، مجلة كلية الإلهيات، جامعة أولوداغ، المجلد ١٣، العدد ٠٢، ٢٠٠٤ م، ص ١٦٩ – ١٨٢.

İsmail GÜLER , Dil Öğretimi, Dilbilgisi ve Arapça , ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ , İLÂHİYAT FAKÜLTESİ , Cilt: 13, Sayı: 2, 2004 , s. 169-182.

(٣) آدم كوركوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكليات الإلهيات ص ١٩٦.

(٤) المصدر السابق ص ١٩٧.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الاختلاف للمعطيات اللغوية والثقافية التي تجمع اللغة التركية مع اللغة العربية، خاصة إذا أضفنا له أن غالبية طلاب كليات الإلهيات في تركيا من خريجي ثانويات الإمام خطيب التي تقدم دروسًا في اللغة العربية، حيث تشير الإحصائيات الحديثة أن ٩٦،٥% من طلاب كليات الإلهيات هـم مـن خريجي ثانويات الإمام خطيب، يعني أن ٣،٥ % فقط من مجموع الطلاب هم الذين سيكون لهـم أول احتكاك وتعامل مع اللغة العربية، هذا المؤشر إيجابي جدًّا على المستوى النظري ينبغي الاستفادة منه، ومن المستغرب أن تجد إشكالًا في تعليم العربية في دولة حكمتها علميًّا اللغة العربية لمدة طويلة إبان الحكم العثماني، لكن كما يشير الباحثون إلى أن العهود المتـأخرة للدولـة العثمانيـة بـدأ استصعاب اللغة العربية انتهى بإلغائها وجعلها لغة أجنبية في عهد التنظيمات، ثم وصل الأمـر إلى حد منع تعليمها وتداولها، والحق أن مخلفات استصعاب استيعاب اللغة العربية لا يزال حاضـرًا في ذهنية المتعلمين اليوم وهو ما يقف حاجزًا أمام تعلمهم، خاصة مع الانقلاب من الحرف العربي إلى الحرف اللاتيني[(١)]، لكن وجود كثير من الكلمات من اللغة العربية في اللغة التركية خاصـة علـى مستوى القاموس الديني يجعل طلاب الإلهيات بصفة خاصة لا يجب أن يشعروا بالغرابة تجاه التعامل مع هذه اللغة ما يجب أن يجعل تعلمهم لها أمرًا أكثر يسرًا، و بهذه الذهنية ينبغي التعامـل للمعلـم والمتعلم[(٢)].

من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية؛ الوسط التعليمي، والمعلّم، إضـافة إلى منهجيـة وطرق التعليم والوسائل، مع الأهمية الكبرى للبرنامج والمادة المقررة، لكـن المـشاهد أن أغلـب الدراسات التي حاولت تحليل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تركز على الجانب الأخـير المتعلّق بالمادة الملقنة، مع إهمال الجوانب الأخرى خاصة تلك المتعلقة بالوسط التعليمي، في الوقـت الذي يجب أن يكون التركيز بشكل كبير كذلك على الحوافز والمثيرات اللغوية التي من شـأنها أن تشجع المتعلم وتدفعه للطلب بكل سهولة[(٣)].

---

(١) محمد سوسالدي، الصعوبات المواجهة لتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات بتركيا، و طرق حلها، مجلـة أكاديميـة AKEV ، المجلد ١٤، العدد ٤٥، خريف ٢٠١٠، ص ٢٤٧ – ٢٧٩.
Mehmet Soysaldi , türkiye’deki lahiyat fakültelerinde arapça öğretminde karşilaşilan problemler ve çuzüm yolları , Ekev Akademi dergisi yıl : 14 Sayı 45 Güz 2010 , s 247/279.

(٢) آدم كوركوجو/يوسف آجونار، الأقسام التحضيرية للغة العربية بكليات الإلهيات ص ١٩٧.

(٣) المصدر السابق ص ١٩٧.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وبهذه الذهنية، أي محاولة التحفيز اللغوي بإثارة الروابط الداخلية للطلاب المرتبطة باللغة العربية بدأ العمل مع طلاب كليات الإلهيات في تركيا، لذلك تحسن مستوى الطلاب، ويشير الدكتور رمضان يلدريم المحاضر في كلية الإلهيات بجامعة إسطنبول إلى أن طلاب الإلهيات في السنوات الأخيرة تحسن مستواهم، سواء في جانب تعلم اللغة العربية، أم في مستوى التحصيل العلمي، وهذا من دون شك راجع إلى التطور المنهجي والاستفادة من المعطيات الراهنة(١).

و يقول الأستاذ دوغان جانديمير (Doğan candemir) إنه لنجاح النظام التعليمي للغة العربية لا بد من تحليل دقيق لاحتياجات المتعلمين بشكل منظم، يعني أنه ينبغي أن يكون نظام التعليم موافقًا للأهداف التي يرومها كل متعلم، وذلك لأن بعض المتعلمين يروم التجارة، وبعضهم يروم القراءة والبحث وبعضهم يرومها لغرض السياحة وغير ذلك، وبذلك تكون هناك مجموعة برامج مختلفة متخصصة لتعليم اللغة العربية، ويكون استغلال مهارات التعلم الأربعة القراءة والكتابة والسماع والتحدث فيها وفقًا للمقاصد التي وضع لها كل برنامج، إلى ضرورة أن تكون الموضوعات والنصوص في كل برنامج موفقة للمقاصد كذلك، وقبل ذلك كله ضرورة ملاءمة منهجية التعليم كذلك وفق كل مقصد(٢).

وفي السياق نفسه يضيف الأستاذ عمر أيدن (Ömer Aydın) – نائب العميد السابق بكلية الإلهيات بجامعة إسطنبول – أن التعليم الأمثل للغة العربية مرهون بضرورة تحديد المناهج وفق المقاصد، وضرب مثلًا إلى المنهجية المتبعة في جامعة إسطنبول، بأن الهدف من السنة التحضيرية المقررة على الطالب بكلية الإلهيات هو محاولة إفادة الطالب بمهارات تمكنه من استغلال النص العربي والمصادر الأصيلة في اختصاصه، ولأجل ذلك ينبغي أن تكون المنهجية مستوعبة لهذا الغرض، في تقنيات اللغة الأربع التي تعتمد عليها العملية التعليمية(٣).

---

(١) حوار أجريته معه بإسطنبول يوم – ٢٠١٦/٠٤/٠٦.

(٢) جان دمير دوغان، أساسيات تعليم اللغة العربية للأجانب ص ٣٠.

(٣) حوار أجريته معه بكلية الإلهيات يوم ٢٠١٦/٠٤/٠٤.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

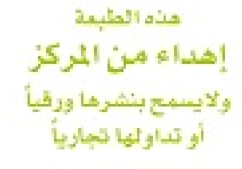
مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي: وجهة نظر معلمي اللغة

د. محمود بن عبد الله المحمود
مستشار العربية للجميع
د. محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ
رئيس مجلس إدارة العربية للجميع

ملخص الدراسة:

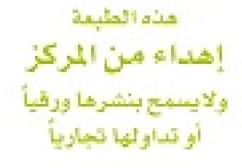
يمثل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية من خلال دوره الرئيس وتأثيره المباشر في أركان العملية التعليمية الأخرى. وتتأكد هذه الأهمية في سياق تعليم اللغة لغير الناطقين بها. ومن ثم فالبحث حول معلم اللغة وحاجاته وتأهيله وتدريبيه واستكشاف أبرز الإشكالات التي تواجهه قضية رئيسة في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. يسعى الباحثان في الدراسة الحالية إلى استقصاء مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي من وجهة نظر المعلمين الإندونيسيين. ويأتي اختيار إندونيسيا لأسباب عدة؛ فقد برزت في الساحة الإندونيسية في السنوات العشر الأخيرة تطورات منهجية إيجابية في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما أن إندونيسيا من أكبر البيئات الإسلامية التي تجد العربية فيها طلبا ضخما، وجهودا كبيرة، غير أنها بحاجة لدراسات متنوعة في مختلف مسارات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ دعما للعربية ولمعلميها ومتعلميها. كما أن الظروف الديموغرافية والجغرافية والاقتصادية والثقافية جعلت منها بيئة تتسم بخصوصيات تميزها عن غيرها من بيئات تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ وهو ما يؤكد الحاجة الماسة إلى استقصاء إشكالات تعليم اللغة العربية فيها مع النظر للمعطيات السابقة. وتتناول الدراسة الحالية تحليلا نوعيا لأسئلة مفتوحة موجهة إلى عينة من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا. وتتميز الدراسة بالإضافة إلى منهجيتها الكيفية بأنها تتخذ بعدا طوليا في استقصاء إشكال الدراسة؛ حيث ستغطي المدة الزمنية من العام ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، وحتى العام ١٤٣٦ هـ/ ٢٠١٥م. وشارك في الإجابة عن الأسئلة التي تستهدفها الدراسة ما يزيد على (٥٠٠) معلم ينتمون إلى ما يقرب من (١٨) جامعة ومؤسسة تعليمية في كل أنحاء إندونيسيا.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)



وبعد جمع استجابات المبحوثين، وترميزها، وتصنيفها كيفيا؛ أظهرت بيانات الدراسة وجود إشكال كبير في الكفاية اللغوية لدى عينة البحث؛ مما يؤكد الحاجة إلى تنمية الكفايات اللغوية لدى عينة الدراسة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الإشكالات التي يعاني منها معلمو العربية تندرج تحت أربعة جوانب رئيسة: صعوبات متعلقة بالبيئة التعليمية، صعوبات متعلقة بالمنهج التعليمي (بمفهومه الواسع)، صعوبات متعلقة بالمتعلمين، صعوبات متعلقة بالمعلمين. ومن خلال تتبع الإشكالات في بعد الدراسة الزمني يظهر تكرار بعض الإشكالات على امتداد سنوات الدراسة (كافتقاد البيئة العربية، وضعف الدافعية لدى المتعلمين، وكثرة الطلاب في الصفوف)، أما بعض القضايا فلم تعد تحمل أهمية في بيانات الدراسة المتأخرة (كالحاجة إلى كتب متخصصة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، والحاجة إلى معرفة طرائق تعليم اللغات) وذلك التغيير في الإشكالات من وجهة نظر المعلمين يظهر حراكا إيجابيا في سياق تعليم العربية في إندونيسيا، وفي ذات الوقت يؤكد الحاجة الماسة إلى وجود برامج تنمية مهنية للمعلمين مبنية على تحليل دوري للحاجات التدريبية؛ رغبة في بناء برامج مواكبة للحاجات ومتغيرة وفق تغيرات البيئة التعليمية وتحدياتها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



تمهيد:

لا يقتصر الدور الفاعل والمهم للمعلم –ومعلم اللغة على وجه أخص- في كونه أحد أركان العملية التعليمية الرئيسة؛ بل يتجاوز ذلك من خلال تأثيره في عناصر العملية التعليمية الأخرى. فالمعلم المحترف المؤهل لديه القدرة على التعامل مع جوانب الضعف والقصور التي تعتري أركان العملية التعليمية بما يحقق نجاح عملية التعلم والوصول إلى المخرجات التعليمية المستهدفة. وبعبارة أخرى؛ فالمعلم المؤهل يستطيع أن يعوض جوانب القصور والضعف التي تعتري البيئة التعليمية، والمنهج التعليمي بصورته الواسعة. لذا لا عجب أن يكون الاهتمام بالمعلم من أولويات المؤسسات التعليمية بشكل عام، والمؤسسات المهتمة بتعليم اللغة للناطقين بغيرها. وهذا الاهتمام بمعلم اللغة ظهر من خلال صور شتى من أبرزها دراسة ما يواجهه من مشكلات، وتلمس ما تتطلبه مهنته من حاجات، وبناء البرامج التأهيلية والتدريبية على ذلك.

يسعى الباحثان في الدراسة الحالية إلى استقصاء مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا من خلال دراسة طولية. وفي الجزء الأول من الدراسة عرض لواقع تعليم اللغة العربية في إندونيسيا واستعراض لأبرز محطاته التاريخية. وينتقل الحديث بعد ذلك إلى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها واستعراض أدبيات اللغويات التطبيقية فيما يتعلق بتأهيل المعلم والكفايات اللازمة له وجوانب تأهيله. ويستعرض البحث بعد ذلك منهجية الدراسة وأدواتها وعينتها وأبرز تساؤلاتها، لينتقل الحديث بعد ذلك إلى استعراض أبرز النتائج ومناقشتها والتوصيات المبنية عليها.

اللغة العربية في إندونيسيا:

ثمة تلازم تاريخي ظاهر في بيئات مختلفة بين دخول اللغة العربية ودخول الإسلام لها، وإندونيسيا ليست استثناء من ذلك. فبالرغم من صعوبة التحديد الدقيق لتاريخ دخول الإسلام لإندونيسيا، إلا أن جل المصادر تشير إلى دخول الإسلام من خلال التجار العرب القادمين من شبه الجزيرة العربية، وتشير بعض المصادر أن ذلك في القرن الثالث الهجري (قمر، ٢٠٠٣).

يفرق الباحثون من خلال النظر في تاريخ العربية الطويل في إندونيسيا بين مراحل عدة تتباين وفقا لتصنيفاتهم ولزاوية التحليل للسياق التاريخي والاجتماعي. ويمكن التفريق بين ثلاث مراحل رئيسة (زركشي: ١٩٩١) هي

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

كالآتي:

- المرحلة الأولى: مرحلة الاكتشاف، وتشير إلى مرحلة اكتشاف الإندونيسيين اللغة العربية وتحديد الموقف منها. وتلك المرحلة لم تتأخر كثيرا عن قبولهم الإسلام دينا، نظرا للتلازم بين العربية والإسلام، ومكانة العربية من الدين الإسلامي. فكان من الطبيعي أن يكون موقفهم من اللغة العربية إيجابيا كما هو الموقف نفسه من الإسلام. وحتم هذا الموقف الإيجابي على المجتمع تعلم اللغة العربية ليس على أنها لغة أجنبية، بل على أنها لغة دينهم الذي قبوله، وجزءا من ثقافتهم وهويتهم. حتى أضحت العربية تمتلك انتشارا جغرافيا في كل أنحاء البلاد. كما أصبحت العربية حاضرة في الحياة اليومية (في الصلاة، والأذكار، والدعوات)، وانتقلت إلى نواح مختلفة من ممارسات الحياة العامة. كانت تلك المرحلة مهمة ومؤسسة لما بعدها من مراحل رسخت وجود العربية.
- المرحلة الثانية: مرحلة التعلم، فبعد أن قرر الشعب الإندونيسي في المرحلة الأولى قبول اللغة العربية جزءاً من ثقافته لارتباطها بدينه الجديد، تحول هذا القرار إلى المطالبة بتعلم هذه اللغة لإشباع رغباته الوجدانية في معرفة لغة دينه. وبدأت تظهر في المجتمع دروس بدائية لتعليم اللغة العربية من خلال المساجد. ومن الطبيعي في تلك المرحلة التركيز على القواعد والترجمة لأنها ستمكنهم من قراءة النصوص الدينية. كما شملت هذه المرحلة بواكير افتتاح بعض المعاهد والمدارس الدينية التي اشتملت على تعليم اللغة العربية. واتسمت هذه المرحلة بالحرص على تعلم العربية رغبة في قراءة النصوص الدينية وفهم محتواها من خلال الترجمة.
- المرحلة الثالثة: مرحلة التخصص: كان التدرج الطبيعي لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا متجها بوضوح إلى مزيد من الاهتمام باللغة العربية مادامت ذات علاقة أصيلة بثقافة الشعب وبدينه. وقد صاحب تطور مؤسسات الدولة الإدارية والتعليمية والتربوية في النصف الثاني من القرن الماضي تطور تعليم اللغة العربية هناك. فنشأت في الجامعات الإندونيسية تخصصات تربوية وعلمية ولغوية ذات صلة بتعليم اللغة العربية. وأهمها إعداد تأهيل معلمي اللغة العربية. كما صاحب تلك المرحلة تطوير معاهد تعليم اللغة العربية، والتواصل المباشر مع الدول العربية وجامعاتها لتستقبل الطلاب الإندونيسيين، واستثمار الوسائل الحديثة في تعليم العربية. وقد انعكس ذلك إيجابيا على واقع تعليم العربية فشهد الواقع التعليمي تغييرا في المناهج والطرائق

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المستخدمة في تعليم العربية والتركيز على المهارات اللغوية بتكامل، بعد أن كان التركيز سابقا على مهارتي القراءة والكتابة.

تأهيل معلمي اللغة للناطقين بغيرها:

تتناول الورقة الحالية أدبيات تأهيل معلمي اللغات لغير الناطقين بها بهدف الانطلاق من إطار نظري يمثل رؤية المتخصصين، ومقارنته في آخر الورقة –في الجزء الخاص باستعراض النتائج ومناقشتها– بالمشكلات التي تبحث عنها الدراسة الحالية. يعد تأهيل معلمي اللغة للناطقين بغيرها قضية جوهرية في اللغويات التطبيقية. ومن خلال استعراض أدبيات تعليم العربية للناطقين بغيرها يجد الباحث العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذه القضية من زوايا مختلفة مما يظهر أن التفات الباحثين لهذا الموضوع ليس جديدا على الميدان على رغم قلة ما نشر فيه مقارنة بمعلم العربية لأهلها.

تناولت موضوع تأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها أبحاث مختلفة صدرت بواكيراها قبل بضعة عقود، واختلفت في الطرح والمنهجية وجانب التركيز. فعلى سبيل المثال: في سياق التأهيل اللغوي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ أجرى الطعمة (١٣٩٨هـ) دراسة للتوصل إلى المكونات الأساسية لإعداد المعلمين. وقام الباحث بتحليل المواد التعليمية المقدمة للمعلمين، كما استخدم الاستبانة أداة لحصر المكونات الأساسية للإعداد اللغوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها. وقد بينت دراسته أهمية مكونات ثلاثة في عملية الإعداد وهي: اللغة العربية (وتشمل التمكن من المهارات اللغوية الأربع، والإلمام بتراث اللغة الأدبي)، الدراسة النظرية اللغوية العامة (وتشمل علم اللغة العام، وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي)، علم اللغة التطبيقي (ويشمل تعليم اللغة، واختيار المواد التعليمية، والمناهج، وطرائق التدريس، وعلم اللغة التقابلي).

وفي السياق ذاته قام أبوبكر (١٣٩٨هـ) بدراسة لتصميم برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وأسفر البحث عن عدد من النتائج، من أبرزها: وضع بعض الأسس لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن تلك الأسس: التوازن بين جوانب الإعداد اللغوي والمهني والثقافي، تزويد الطالب والمعلم باللغات الأجنبية وإلمامه بمشكلات تعليم العربية كلغة أجنبية، تزويد الطالب بالعلوم الدينية والثقافية الكافية، الاهتمام بنظريات التعليم والتعلم، الاهتمام بالدراسات التقابلية بين العربية واللغات الأخرى. كما

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أوضحت الدراسة بعض الأسس الواجب توافرها لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرهـا في أثناء الخدمة، ومنها: تزويد المتدرب بما يستجد في ميدان تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، تـدريب المعلم على تصميم البرامج التعليمية وتنفيذها وتقويمها، تدريب المعلـم علـى إجـراء البحـوث والدراسات الميدانية.

كما قام بشير (١٤٠٦هـ) بدراسة مقارنة لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ثلاث مؤسسات تعليمية (معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومعهد اللغة العربيـة بجامعة الملك سعود بالرياض، ومعهد الخرطوم الدولي) بهدف حصر جوانب تأهيل معلمـي اللغـة العربية لغير الناطقين بها. ومن أهم ما توصل إليه الباحث: أن تأهيل معلمي اللغة العربية للنـاطقين بغيرها يتمثل في ثلاثة جوانب؛ الإعداد اللغوي، والإعداد المهني، والإعداد الثقـافي، وقـد وضـع الباحث معايير عدة تحت كل جانب من تلك الجوانب، ومن أبرزها؛ في الإعداد اللغوي (اشـتمال البرنامج على دراسات تمكن من مهارات اللغة الأساسية، التدريب على فهم المسموع في المواقـف المختلفة، التدريب على القراءة الصحيحة والتفاعل مع المقروء، دراسات عن علم اللغة التطبيقـي، دراسات عن خصائص اللغة العربية)، وفي الإعداد الثقافي (أن يشمل البرنامج على الثقافة بمفهومها العام، العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية، الأدب العـربي، أثـر الثقافـة في بنـاء الشخصية، ارتباط اللغة بالمجتمع وبمستويات الأداء والتفكير)، وفي الإعداد المهني (أن يشمل برامج الإعداد على: دراسات نظرية وزيارات ميدانية لتعريف المعلم بطبيعة المهنة، أسـس إدارة العمليـة التربوية، الأهداف التعليمية وأنواعها وصياغتها، الأسس النفسية لتعليم اللغات وطرائق اكتـسابها، الأسس الفنية لبناء المادة اللغوية، طرائق تدريس اللغات الأجنبية، الوسائل التعليمية في مجال تعلـيم اللغات، التقويم وأسسه، إجراء البحوث في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها).

وفي طرح أكثر توسعا وعمقا لما ذكره سابقا الطعمة، وأبـوبكر، وبـشير؛ يـرى صـالح (١٤٢١هـ) أن جوانب التأهيل لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تتمثل في خمـسة جوانـب: الإعداد اللغوي، الإعداد العلمي، الإعداد التربوي، التدريب العملي، التدريب التطويري. وعلـى نحو أكثر تفصيلا يقصد بالإعداد اللغوي: (الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة، إضافة إلى المعلومات المناسبة عن اللغة وثقافتها وتاريخها). أما الإعداد العلمي: (فهو تزويد المعلم بالمعـارف اللسانية النظرية والتطبيقية ومن ذلك الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحوية والـصرفية والـصوتية

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

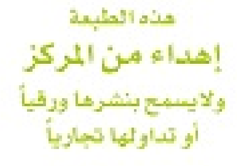
هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والدلالية وقضاياها الذرائعية، وتحليل الخطاب ونظريات اكتساب اللغة الأولى والثانية وقضايا اللسانيات الاجتماعية). وفي الإعداد التربوي يرى صالح أنه: (يشمل تزويد المعلم بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية وأساليب تقويم أداء الدارسين وتحليل أخطائهم وتصويبها وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة واستخدامها بطريقة فعالة، وإعداد المواد التعليمية). أما التدريب العملي: (فيشمل إشراك المعلم في ملاحظة ومشاهدة لأداء دروس حقيقية وتقويمها، والتدريس المصغر مع الأقران، وممارسة المهنة تحت إشراف خبير للتنبه للأخطاء ومعالجتها وتطوير الأداء). أما التدريب التطويري فيهدف إلى تدريب المعلم على أساليب التطوير الذاتي (تعريفه بالمراجع الأكاديمية والمجلات المتخصصة، تدريبه على التأمل النقدي وتحليل التجارب والتقويم الذاتي، وتدريبه على إجراء البحوث الإجرائية لحل الإشكالات التي تواجهه).

وامتدادا لما قام به صالح (١٤٢١هـ) في دراسته السابقة وتقديمه ببعض الرؤى الحديثة في سياق تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ أجرى الشويرخ (٢٠٠٦م) دراسة لتقديم تصور متكامل متعدد المراحل لإعداد معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. وأشار الباحث إلى أن برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ما زالت تسلك المذاهب التقليدية في إعداد المعلم، والتي تتجاهل الخبرات الفردية للمتعلمين، وقد حاول الباحث في تصميمه للخطة مراعاة المذاهب الحديثة في إعداد المعلمين ومن ذلك توفير مناخ إيجابي تفاعلي، يشعر فيه الطالب بالحرية والاستقلالية ويكون مسؤولًا عن عملية تعلمه، كما هدفت هذه الخطة إلى إكساب الطالب. المهارات الاستكشافية التأملية الناقدة، **وتتألف هذه الخطة من ثلاث مراحل رئيسة:**

- المرحلة التأسيسية: وهي عبارة عن مرحلة تمهيدية تأسيسية إعدادية، هدفها تهيئة الطلاب المعلمين لغويًا وعقليًا قبل الدخول الفعلي للبرنامج، كما تهدف إلى رفع الكفاية اللغوية عندهم، إضافة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات استخدام الحاسب الآلي.
- المرحلة النظرية: وتهدف هذه المرحلة إلى تأسيس قاعدة معرفية معلوماتية غزيرة فيما يتعلق بالعلوم ذات الصلة باللغة العربية، وتعتمد على المحاضرات التقليدية مع ضرورة مزجها بورش العمل، ويعرض الدارس فيها إلى أربعة مجالات رئيسة، هي: اللغويات النظرية، واللغويات

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

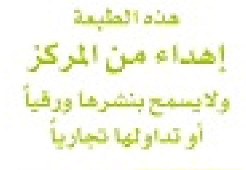


التطبيقية، وعلوم اللغة العربية، والعلوم التربوية.

- المرحلة التطبيقية: ويرى الباحث أنها أهم المراحل وتمثل نشاطات تعليمية/تعلمية يمارسها الطالب ليتعلم كيف يدرس، وتهدف هذه المرحلة إلى ربط النظرية بالتطبيق، والممارسة العملية لما تلقاه الطالب في المرحلتين السابقتين، ولهذه المرحلة أربعة أركان رئيسة هي: الملحوظة، والتربية العملية، وكتابة المذكرات، والبحوث الإجرائية، مع تدعيمها بالحلقات الدراسية وورش العمل.

وفي محاولة للإفادة من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات في تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ قام أبوعمشة (١٤٣٦هـ) بدراسة حول الإطار الأوروبي ومحاولة لإسقاط أبرز معاييره على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويشير الباحث إلى أن الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات يمثل مرجعا مفيدا وموردا مميزا لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على نطاق الأفراد والمؤسسات. ويرى الباحث أن خصائص المعلم الجيد والتي أبرزها الإطار الأوروبي يجب أن تتوافر في برامج إعداد وتدريب معلمي العربي لغير الناطقين بها. وقد حدد الإطار الأوروبي CEFR (٢٠٠١) ثمانية معايير هي كالآتي: الأول: الجانب الشخصي (كالدافعية، والذكاء، القدرة على التغيير، ومساعدة الدارسين)، الثاني: فهم الإطار الأوروبي لتعليم اللغة (استيعاب مستويات الكفاية اللغوية المختلفة وفقا للإطار الأوروبي ومعنى كل مستوى ومخرجاته)، الثالث: المحتوى والوعي اللغوي (المعرفة الواعية بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ومهاراتها الأربع، ونظريات اكتساب اللغة وتعلمها)، الرابع: المنهجية والتقويم (أنواع التقويم وطرائقه، تطبيق التقويم التأملي القبلي وفي أثناء العملية التدريسية والبعدي..)، الخامس: البحث العلمي (القدرة على البحث في مجال التخصص للوصل إلى الحلول العلمية لإشكالات التدريس)، السادس: المادة الدراسية ومصادر التعلم (أنواع المواد التعليمية والمصادر التعليمية وآلية إعدادها وفقا لحاجات الدراسين ومستوياتهم)، السابع: الإدارة الصفية (القدرة على إدارة بيئة صفية مشجعة ومساعدة للتعلم)، الثامن: إدارة صفوف المحتوى (القدرة على إدارة الصف التعليمي مع التركيز على المحتوى وعدم إغفال المهارات بصورة تكاملية). كما يبرز الإطار الأوروبي عدة قضايا تتعلق بمعلم اللغة من أبرزها أن يكون دور المعلم مسهلا لعملية التعليم وليس مصدرا للتلقين، قادرا على تزويد طلابه بالإستراتيجيات المناسبة للتعلم، بالإضافة إلى أهمية إدراكه للأهداف العامة والخاصة، مع قدرته على

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



متابعة ذلك من خلال نظام تقويم منهجي.

أما عن الأساليب المستخدمة لتنمية الجوانب التدريبية لمعلمي اللغات؛ فيشير صالح (١٤٢١هـ) إلى أن خبراء تعليم اللغات يرون أن هنالك ثلاثة نماذج سائدة للتأهيل المهني للمعلمين هي:

- النموذج الحرفي: وفيه يتتلمذ المتدرب على يد معلم ذي خبرة، ويحاكي أسلوبه، ويستمع إلى نصائحه وإرشاداته؛ حتى يكتسب الكفاية المهنية المطلوبة، ويرى صالح أن هذا الأسلوب قاصر جدًا في إعداد معلمي اللغات، وقد يصلح هذا النموذج في المهن والحرف البسيطة.
وهذا النموذج يستخدم أحيانًا في تدريب معلمي اللغة وذلك بتقديم دروس "نموذجية" يطلب من المتدرّب محاكاتها وتقليد الخطوات التي يقوم بها المعلم، إلا أن فائدته محدودة جدًا، ذلك أنه يغفل الإفادة من قدرات المتدرب وخبراته السابقة، فدور المتدرّب يقتصر على التلقي السلبي فقط، كما أن هذا النموذج ينظر إلى مهنة تعليم اللغة كأي مهنة حرفية. وفي ذات السياق يشير ريتشاردز (١٩٩٨) (Richards) إلى أن النظرة الميكانيكية للعملية التدريسية تتجاهل حقيقة أن التدريس الجيد ظاهرة معقدة تتألف من مجموعة من المهارات المتنوعة المرتبطة بمستويات عالية من المعالجة المعرفية والتي يصعب في كثير من الأحيان حصرها. ويرى الشويرخ (٢٠٠٦م) أن المذاهب التقليدية ينظر فيها إلى المدرِّبين على أنهم سلطات يتمثل دورهم في تحديد ما يجب أن يفعله المتدرب ليصبح مدرسًا فاعلًا، ويقتصر دور المتدرب على الاستماع وتقبل ما يرد إليه.
- النموذج العلمي التطبيقي: وهو النموذج السائد في معظم مؤسسات تأهيل المعلمين – كما يرى صالح (١٤٢١هـ) –، ويبدأ فيه بالمعرفة والمعطيات العلمية ثم تطبيق هذه المعطيات ونقلها للمتدربين ليقوموا بممارستها، غير أن الخبراء غالبًا ما يكونون بعيدين عن الميدان الفعلي مما يخلق فجوة بين البحث والممارسة الميدانية، وهذا ما يعيب هذا النموذج، فالمتدربون يحتاجون إلى شخص يحمل الخبرة والممارسة الفعلية في ميدان تعليم اللغة، ذلك أن هنالك فرق بين التنظير وبين التطبيق الفعلي في الميدان.
- النموذج التأملي: جاء هذا النموذج ليغطي عيوب النموذج السابق، ويتكون هذا الأسلوب من مرحلتين؛ الأولى: مرحلة ما قبل التدريب، وتعني: التصورات الذهنية والمعارف السابقة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لدى المتدرب عند انضمامه للبرنامج، وتأتي هذه التصورات نتيجة عوامل عدة منها: العوامل الشخصية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الثقافية، وغيرها، أما المرحلة الثانية: فهي التدريب والتطوير المهني، وتعني إيجاد علاقة متبادلة بين المعرفة المتلقاة والمعرفة المكتسبة من الخبرة، حيث يطلب من المتدرب أن يتأمل في المعرفة المتلقاة على ضوء خبراته السابقة. وهذا النموذج التأملي شهد اهتماما كبيرا في ميدان تدريب معلمي اللغة للناطقين بغيرها وخرجت فيه العديد من الدراسات والأبحاث (للاستزادة يمكن النظر في كتاب ويليس (Wallace١٩٩١) لمزيد من الطرح النظري والتطبيقي حول النموذج التأملي).

ومن تطبيقات ذلك النموذج في تدريب معلمي اللغة؛ أن يُعرضَ على المتدربين تسجيلٌ مرئيٌ لأداء أحد المعلمين في الصف، ويقوم المتدرّب بالتأمل في تلك المشاهدة وملاحظة سلوك المعلم في أثناء التدريس، ويقوم المتدرّب بتقويمه من حيث النجاح والإخفاق، وتشخيص مواطن الضعف وعلاجها، وإبراز مواطن النجاح وتعليلها، وأظن أن هذا النموذج هو النموذج الأنسب للتربية العملية في برامج تدريب المعلمين، حيث ينطلق البرنامج من خبرات المعلمين ويضيف لها المزيد من الخبرات عن طريق تغيير قناعاقم وتنمية التأمل الذاتي والتفكير الناقد، ولا يقتصر البرنامج التدريبي على تزويد المتدربين بالمعلومات النظرية والتطبيق عليها أو حل المشكلات التي يواجهونها، بل تزويدهم بإستراتيجيات الوصول إلى المعلومات التي تهمهم وتجعلهم قادرين على اكتشاف المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة. وفي ذات السياق يشير الحارثي (١٤٢٣هـ) إلى أننا بحاجة إلى الانتقال من حالة نقل المعلومات أو نقل المعنى الذي لدينا للآخرين إلى مساعدة الآخرين على تكوين المعنى الخاص بهم، ويؤكد الحارثي على أن يتحول دور المعلم من ناقل إلى مسهل وميسّر لتكوين المعنى، ويتطلب ذلك الانتقال من أسلوب المحاضرة وتلقين المعلومات إلى أساليب جديدة كأسلوب التعليم المبني على حل المشكلات والتعليم التعاوني وتشجيع التعليم الذاتي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، ولا يمكن أن يؤدي المعلم هذا الدور الذي ذكره الحارثي ما لم يدرّب عليه بشكل جيد. ويرى مان (Mann ٢٠٠٥) أن التنمية الذاتية هي المركز في عملية تطوير معلمي اللغة، ولابد للبرامج التدريبية أن تنطلق منها.

ويشير الشويرخ (٢٠٠٦م) إلى أن المذاهب الحديثة في إعداد المعلمين تنظر إلى هذه العملية على أنها عملية تفاعلية، وأن عملية التطوير المهني لا تنتهي بانتهاء الطالب من البرنامج الإعدادي،

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بل هي مستمرة مدى الحياة وتسعى إلى مساعدة المعلمين على اكتساب المهارات الاستكشافية وصولًا إلى مرحلة التأمل الناقد والتقويم الذاتي. ويؤكد الاهتمام بالمنهج التأملي ما ورد في تقرير للمفوضية الأوروبية عن (تدريب معلمي اللغات الأجنبية: التطورات في أوروبا) بواسطة كيلي وآخرون (Kelly & Others, ٢٠٠٢) حيث بيّن أن هنالك حاجة ملحة لتدريب المعلمين على تنمية تطبيقات التفكير التأملي/النقدي. ومن الحاجات الأساسية في التدريب الأولي لمعلمي اللغات الأجنبية في أوروبا التي ذكرها التقرير:

- أن هنالك حاجة لزيادة المقررات التي تطور المهارات اللغوية للمتدربين.
- تضمين برامج التدريب أنشطة لمقارنة برامج تعليم اللغة ومناهجها المختلفة.
- أن هنالك حاجة للتوسع في برامج التدريب الإلكتروني، وخصوصًا في برامج التدريب الأوّلي.
- حاجة جميع المتدربين إلى تشجيعهم على الدخول في برامج تعاونية دولية.

من خلال استعراض العينة السابقة من الدراسات في ميدان تأهيل معلمي اللغة لغير الناطقين بها يمكن أن نستخلص أن جوانب تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تتضمن أركانا رئيسة؛ تمثلت في الدراسات التقليدية في جوانب ثلاثة رئيسة (الجانب اللغوي، الجانب الثقافي، الجانب المهني)؛ بينما تتضمن المناهج الحديثة التأكيد على استثمار أساليب التطوير الذاتي، والتأمل النقدي، ومهارات البحوث الإجرائية التي تنمي قدرات المعلم في دراسة المشكل بطريقة علمية وإيجاد حلول فاعلة لها.

أما في السياق الإندونيسي فنجد العديد من الأبحاث التي تناولت إشكالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. فعلى سبيل المثال قام أبكر (١٤٢٣هـ) بدراسة مسحية وصفية لبحث تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام. حيث قام الباحث بدراسة واقع تعليم اللغة العربية، والمعاهد التي تعنى بإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بهدف النظر في محتوى تلك البرامج وتقويمها. وقد قام الباحث بدراسة ميدانية أجراها في عشر جامعات إندونيسية وجامعة بروناي دار السلام، وأكد الباحث أن هنالك خللًا في الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلٍ من إندونيسيا وبروناي على الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه هاتان الدولتان لتعليم اللغة العربية ونشرها، وأكد الباحث أن هذا الاهتمام لا تسنده إستراتيجية واضحة الأهداف في مجال تأهيل المعلمين على المستوى القومي. ويقسم الباحث نظم تأهيل المعلمين إلى

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

قسمين: الأول: النظام التكاملي؛ ويتم فيه تأهيل المعلم في كل الجوانب العلمية والمهنية والثقافية في كلية مستقلة، وعادة ما تستغرق الدراسة فيه أربع سنوات، ويرى أن من محاسنه التكامل بين الإعداد المهني والأكاديمي، ويشير الباحث إلى أن البرنامج التكاملي ينبغي أن يتضمن الإعداد الأكاديمي، والتأهيل المهني، والتأهيل الثقافي، والإعداد الشخصي، والتأهيل المستمر. الثاني: النظام التتابعي؛ ويعني به تلك البرامج التي تهدف إلى تزويد الدارسين غير المتخصصين بالعلوم التربوية اللازمة لمهنة التعليم، ويرى أن من أبرز عيوبها أنها تقدم تأهيلًا سطحيًا، وذلك لقصر مدة البرنامج. ويقسم الباحث هذا النظام إلى الدورات القصيرة، والدورات المتوسطة، والدورات الطويلة، ويؤكد على وجوب التركيز على الجانب التطبيقي فيها، وعدم إثقالها بالتفصيلات النظرية. وختم الباحث بذكر عدد من التوصيات من أبرزها التأكيد على الاهتمام بالكفاية اللغوية خصوصًا مهارتي الاستماع والكلام في برامج إعداد المعلمين في البيئات غير العربية.

وفي دراسة أخرى قام هيازع (١٩٩٤) بدراسة تضمنت استعراضا لأبرز إشكالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا. وأشار الباحث إلى أن أبرز المشكلات تتضمن إهمال التوازن في تقديم المهارات اللغوية بتكامل وتناسق، إذ يتم التركيز على مهارتي القراءة والكتابة مع شبه إغفال لمهارتي الاستماع والكلام، بالإضافة إلى عدم توافر الكتب والمناهج العلمية المبنية وفق الضوابط الأكاديمية المتعلقة بتعليم اللغات لغير الناطقين بها. كما أشار الباحث إلى عدد من الإشكالات منها: أن المعلمين يلتزمون بالطرائق التقليدية التي تعلم عن اللغة وتركز على الوصف اللغوي بدلا من تركيزها على المهارات اللغوية نفسها. وفيما يخص المعلم؛ أشارت الدراسة إلى أن جل المعلمين العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من غير المؤهلين في هذا التخصص ولديهم ضعف ملاحظ في الكفاية اللغوية وذلك ما أشارت له دراسة أبكر السابقة.

منهجية البحث، ومجتمعه، وحدوده، وأداته:

تسير الدراسة الحالية وفق منهجية البحث النوعي (الكيفي). واختار الباحثان هذه المنهجية لأنها هي الأقرب لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في تتبع إشكالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خلال مدة زمنية محددة، ومحاولة تحليلها واكتشاف العوامل الكامنة خلفها، وطرح رؤى يمكن أن تسهم في التعامل الأمثل معها. ذلك أن منهجية البحث النوعي تساعد على فهم أعمق للظواهر البحثية من خلال الانطلاق من الظاهرة المدروسة في بناء الاستنتاجات دون وضع

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

افتراضات سابقة، خلافا لمنهجية البحث الكمي، والتي ترتكز على طرح افتراضات والكشف عنها من خلال دراسة قيم عددية حيال ظاهرة الدراسة (Bogdan & Biklen ،١٩٩٧).

أما حدود البحث المكانية فهي دولة إندونيسيا، وتمتد حدود البحث الزمانية لاثنتي عشرة سنة تمتد من العام ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م ـ وحتى العام ١٤٣٦ هـ/ ٢٠١٥م وهو ما يجعل الدراسة الحالية دراسة طولية تحاول تتبع قضية معينة من خلال بعد زمني يتسم بالطول. وقد شارك في الدراسة الحالية (٥٥٤) معلما للغة العربية لغير الناطقين بها ينتمون إلى (١٨) مؤسسة تعليمية.

أما أداة البحث فهي سؤال واحد مفتوح موجه إلى المعلمين وهو: "اذكر –باختصار– أهم الصعوبات التي تواجهك حاليًا عند تدريس اللغة العربية (مرتبة حسب أهميتها)؟" ويستهدف السؤال معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا، وتم توجيه السؤال ليتحدث المعلم عن نفسه هو، كما طلب منه ترتيب المشكلات بحسب أهميتها. وتجدر الإشارة إلى أن السؤال السابق كان مضمنا في إستمارة خاصة للدورات التدريبية التي تقيمها مؤسسة العربية للجميع لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أسئلة البحث:

ينطلق البحث من سؤال رئيس هو: ما أبرز مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في السياق الإندونيسي من خلال رؤية المعلمين؟

كما تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التفصيلية الآتية: كيف يمكن تصنيف هذه المشكلات؟ هل هنالك تغير في نوعية الإشكالات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في إندونيسيا تبعا للامتداد التاريخي؟ كيف يمكن الإفادة من هذه المشكلات في تعزيز برامج التأهيل والتدريب المهني لمعلمي اللغة العربية في إندونيسيا؟

نتائج البحث والإجابة عن تساؤلاته:

للوصول إلى إجابات لتساؤلات الدراسة قام الباحثان بجمع إجابات المعلمين على سؤال المفتوح الموجه لهم. وبعد قراءة الإجابات؛ قام الباحثان بترميزها وفق محتواها ليتم تصنيفها وفق حقول تعكس طبيعتها. وقبل الحديث حول المحتوى التفصيلي لنتائج البحث والإجابة على تساؤلاته ثمت ملحوظات عامة ظهرت من خلال استعراض إجابات المبحوثين على سؤال البحث الموجه لهم.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أولى هذه الملحوظات وأكثرها أهمية هي ما تعكسه إجابات المشاركين من وجود خلل واضح وضعف ملحوظ في الكفاية اللغوية لدى النسبة الأكبر منهم. فمن خلال إجابات المبحوثين على السؤال المفتوح الموجه لهم، ورغم محدودية ما تمت كتابته إلا أن الانطباع العام يظهر ضعفا في حصيلة المعلمين المشاركين في المفردات، والكثير من الإشكالات في التراكيب، والإملاء. حتى أنه يصعب فهم مراد بعض الأساتذة بسبب كتابتهم الركيكة جدا. وتتأكد أهمية هذه الملحوظة حينما ننظر لمهارة الكتابة على أنها مهارة إرسالية تعكس في الغالب القدرة اللغوية لدى الكاتب، وتظهر ثراء مفرداته، وتكشف عما لديه من أخطاء في الجانب التركيبي والأسلوبي. وتلك الملحوظة تتسق مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أبكر (١٤٢٣هـ) التي أكدت على أن ضعف الكفاية اللغوية لدى معلمي العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا من أبرز إشكالات تعليم اللغة العربية هناك.

أما الملحوظة الثانية فهي أن جل مرئيات المعلمين حيال الصعوبات تنطلق من الآخَر، وندرة منهم من أشار إلى إشكالات في المعلم ذاته. وتلك النظرة تبين غياب مفهوم النقد الذاتي، والمنهج التأملي والذي تمت الإشارة له مسبقا في الإطار النظري ويؤكد عليه الباحثون في مجال تدريب معلمي اللغات لغير الناطقين بها. ولا شك أن غياب مثل هذا المفهوم له انعكاسات على رؤية المعلم لنفسه، وللدور المناط به. فالمعلم هو الأساس القادر على ردم الفجوات في أركان العملية التعليمية المختلفة، وسلبيته تنعكس على جوانب العملية التعليمة بشكل فاعل.

ومن خلال استعراض إجابات المبحوثين؛ وتصنيفها كيفيا يمكن القول إن الصعوبات من وجهة نظر معلمي اللغة المشاركين في البحث تنطلق من الجوانب الرئيسة التالية:

أ. صعوبات متعلقة بالبيئة التعليمية.

ب. صعوبات تتعلق بالمنهج التعليمي (بمفهومه الواسع).

ج. صعوبات تتعلق بالمتعلمين.

د. صعوبات تتعلق بالمعلمين.

وعلى نحو أكثر تفصيلا نورد هنا سردًا لأبرز الإشكالات مقسمة على الجوانب الأربعة السابقة مع استخلاص أبرز أفكارها الرئيسة:

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أ. **صعوبات متعلقة بالبيئة التعليمية:**

(ضغط الدروس في الجامعة، عدم وجود بيئة عربية للتطبيق، محدودية عدد ساعات تدريس العربية في التعليم العام والتعليم الجامعي، محدودية الموارد المالية، عدم الاهتمام بالعربية من قبل الحكومات المحلية والحكومة الرئيسة وغياب القرار السياسي، كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، غياب الفرص الوظيفية لخريجي اللغة العربية، غياب الاحتكاك بالناطقين بالعربية).

ب. **صعوبات تتعلق بالمنهج التعليمي (بمفهومه الواسع):**

(غياب الوسائل التعليمية، غياب الكتب المناسبة، غياب المعاجم، غياب الملحقات الصوتية لكتب تعليم اللغة، غياب المعمل الحاسوبي، الكتب المستخدمة ضعيفة من حيث المحتوى والتصميم، التركيز على القواعد وإغفال المهارات اللغوية، غياب الكتب التعليمية المساعدة كالقصص وغيرها، غياب الترفيه في التعليم، الرتابة في المناهج، كثافة المحتوى مع ضيق الوقت المخصص للعربية، التركيز على الحفظ والترديد وترك مهارات التفكير).

ج. **صعوبات تتعلق بالمتعلمين:**

(ضعف الدافعية، الخجل من الحديث بالعربية، تأثر الطلاب باللغة الأم، الفقر، ضعف في المهارات الشفوية (الاستماع والكلام)، تعلم العربية في مراحل التعليم المتأخرة –التعليم الجامعي وليس في التعليم العام–، تفاوت مستوى الدارسين في الفصل الواحد، الاتجاهات السلبية نحو تعلم العربية، تفضيل اللغات الأجنبية على العربية، النقل من اللغة الأم، غياب الدوافع النفعية، التحرج من الأخطاء)

د. **صعوبات تتعلق بالمعلمين:**

(قلة المدرسين المتخصصين، ضعف المعرفة بطرائق تعليم اللغات وطرق التدريس، قلة المصادر المتخصصة، عدم ممارسة العربية، قلة الدورات والفرص التدريبية للمعلم، ضعف الطلاقة اللغوية لدى المعلمين، التركيز على القواعد، تدريس العربية باللاوية، التدريس بطريقة رتيبة مملة).

وفي سياق ندرة –وستتم مناقشة ذلك لاحقا–. كما يمكن من خلال تتبع بيانات الدراسة الإشارة إلى أن بعض الإشكالات برزت بوضوح في السنوات الأولى من جمع بيانات الدراسة و لم تعد تحمل أهمية كبيرة في البيانات التي جمعت في سنوات الدراسة الأخيرة. وعلى نحو أكثر تفصيلا أثيرت مسألة وجود إشكال في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها بشكل واضح ومكرر من قبل

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أغلب المشاركين. بينما لا يكاد يذكر ذلك الإشكال ضمن البيانات البحثية المتأخرة. وتلك النتيجة تشير إلى نضج وانتشار نسبي في الكتب المعدة لتعليم العربية لغير الناطقين بها والتي تساير معطيات اللغويات التطبيقية. وتلك النتيجة يؤكدها الواقع الإندونيسي الذي شهد انتشارا لعدد من الكتب المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المؤلفة في العالم العربي من قبل متخصصين، إضافة إلى خروج عدد من الكتب من البيئة الإندونيسية نفسها محاكية لتلك الكتب مما جعلها تنهض بالواقع اللغوي إلى حد ما وتساهم في محاولة سد الثغرة في هذا السياق.

كما أثار المشاركون قضية معرفة الأستاذ بطرائق تعليم اللغات بصورة واضحة وملموسة في البيانات البحثية المبكرة. وحين النظر في البيانات البحثية المتأخرة نلحظ قلة في الحديث حول هذا الجانب. وتلك النتيجة تشير إلى تغيّر نسبي في الجانب المعرفي لدى معلمي العربية لغير الناطقين بها حيث باتت طرائق تعليم اللغات من الأمور التي يدركها العاملون في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها من حيث العموم.

ومن جانب آخر تظهر نتائج البحث أن برامج الإعداد والتأهيل والتدريب الخاصة بمعلمي اللغة العربية قاصرة في تلبية حاجات معلمي اللغة في جوانب عدة. حيث أظهرت بيانات الدراسة ومن خلال التتبع الطولي لها استمرار الإشكال بشكل واضح وملموس في جوانب ثلاثة رئيسة كالتالي:

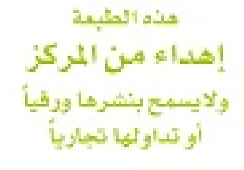
أ- إشكالات البيئة التعليمية (مثل: إشكالية عدم وجود بيئة عربية للتطبيق، محدودية عدد ساعات تدريس العربية، محدودية الموارد المالية، عدم الاهتمام بالعربية من قبل أصحاب القرار، كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، غياب الفرص الوظيفية لخريجي اللغة العربية).

ب- إشكالات ذات صلة بالمنهج التعليمي (بمفهومه الواسع): (مثل غياب الوسائل التعليمية، وغياب الكتب التعليمية المساعدة كالقصص وغيرها، وغياب الترفيه في التعليم، والرتابة في المناهج، والتركيز على الحفظ والترديد وترك مهارات التفكير).

ج- إشكالات تتعلق بالمتعلمين (مثل: ضعف الدافعية، الخجل من الحديث بالعربية والتحرج من الأخطاء، تأثر الطلاب باللغة الأم، تفاوت مستوى الدارسين في الفصل الواحد، الاتجاهات السلبية نحو تعلم العربية، غياب الدوافع النفعية).

تلك النتائج تدعو إلى مراجعة ملحة لبرامج التأهيل والإعداد والتدريب الموجهة إلى معلمي

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



اللغة العربية لغير الناطقين بها وتكييفها لتلبي الحاجات السابقة. وتلك النتيجة يؤكدها محتوى البرامج التأهيلية والتدريبية والتي في غالبها تركيز على قضايا ذات أهمية كطرائق تعليم اللغات، وأساليب تعليم المهارات اللغوية...إلخ لكن ثمت ضعف ملحوظ في جوانب مهمة أخرى كالمحتوى المتعلق بإعداد المواد التعليمية المساعدة، وتعليم اللغة بالترفيه واستثمار الألعاب اللغوية، واستثارة دافعية الدارسين، وإثراء الحراك والنشاط في الصف اللغوي، وآلية تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين، وتعليم مهارات تعلّم اللغة، والتركيز على التهيئة المهنية للمعلم المبدع القادر على التعامل مع الإشكالات في الصف اللغوي كمحدودية الموارد، وكثرة عدد الطلاب في الصف، وعدم وجود بيئة تعليمية عربية. تلك الإشكالات تتطلب معلما مؤهلا تأهيلا لغويا، وثقافيا، ومهنيا، وإبداعيا. فالتأهيل اللغوي والثقافي يتضمن إجادة الكفايات اللغوية ومعرفة ثقافة اللغة، أما التأهيل المهني فيتضمن إجادة المهارات اللازمة لأداء مهنة تعليم اللغة من تأسيس نظري وتطبيقي ذي علاقة، أما التأهيل الإبداعي فيتضمن تكوين معلم مبدع يمتلك قادر على استثمار مهارات التفكير النقدي للتعامل مع الصف اللغوي، ودراسة إشكالاته، وطرح الحلول.

وفي ختام الدراسة يتبين تغير الحاجات التدريبية في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا وهو مؤشر إيجابي لحراك علمي في هذا السياق. كما تؤكد تلك النتيجة الحاجة الماسة إلى العمل التطويري لبرامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. إذ ينبغي ألا تبنى تلك البرامج بناء على رؤية المتخصصين فحسب؛ بل لابد من إشراك المستهدفين وتحليل حاجاتهم التدريبية، والتطوير المستدام في برامج التنمية المهنية حتى تواكب تغييرات البيئة التعليمية وتتعامل مع تحدياتها بكل فاعلية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

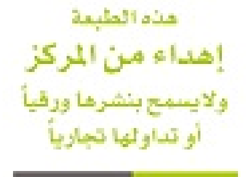
هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المصـــادر والمراجـــع

المراجع العربية:

- أبكر، عبدالرحمن موسى. (١٤٢٣هـ). تأهيل معلمي اللغة العربيـة في إندونيـسيا وبرونـاي دار السلام. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. المجلد (١٥)، العدد (١)، ص ص١٦٩-١٩٧.
- أبوبكر، يوسف. (١٣٩٨هـ). برنامج إعداد وتدريب معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء التجربة السودانية. السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج (٢)، (ص ص٦١-٦٧). الرياض: جامعة الملك سعود.
- أبوعمشة، خالد. (١٤٣٦ه). سبل تطوير تعليم اللغة العربية في ضـوء الإطـار المرجعـي الأوربي المشترك. في: تجارب تعليم اللغة العربية في أوربا: عرض ونقد. تحرير: بدر الجبر. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- بشير، عزالدين وظيف علي. (١٤٠٦هـ). دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي اللغة العربيـة لغـير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- زركشي، أحمد هداية الله. (١٩٩١م). اللغة العربية في إندونيسيا. رسالة دكتوراه غـير منـشورة. لاهور: جامعة البنجاب.
- الشويرخ، صالح ناصر. (٢٠٠٦م). خطة مقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة: مكتبة زهراء الـشرق. العـدد (٣٠)، الجـزء (الأول)، ص ص ٢٨٥-٣١٨.
- صالح، محمود إسماعيل. (١٤٢١هـ). الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغـات أخـرى. ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للنـاطقين بلغـات أخـرى (ص ص ١٤٠-١٤٧). الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- الطعمة، صالح. (١٣٩٨هـ). الإعداد اللغوي عند معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بهـا. الـسجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغـير النـاطقين بهـا، ج (٢)، (ص ص١٩-٤٢). الرياض: جامعة الملك سعود.
- قمر، محمود. (٢٠٠٣). الإسلام والمسلمون في جنوب شرق آسـيا. القـاهرة: عـين للدراسـات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



- هيازع، ع. ع. (١٩٩٤). واقع مناهج تعليم اللغة العربية وأهمية نشرها ومـــشكلات تدريـــسها في إندونيسيا. مجلة الوعي الإسلامي – وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – الكويت، ع ٣٤٢، ١٤ – ١٧.

المراجع الإنجليزية:

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). Qualitative research for education. Allyn & Bacon.
- CEFR. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, M. Grenfell, M.Gallagher-Brett, A. Jones, D. Richard, L.and Hilmarsson-Dunn, A. (2002). The Training of Teachers of Foreign Language: Developments in Europe. University of Southampton.
- Mann, Steve. (2005). the language teacher's development. Language teaching, No.(38), P.P, 103-118. Cambridge University Press.
- Richards, J. (1998). The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching, in Second Language Teacher Education, (Eds.) Richards and Nunan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, R. (1991). Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

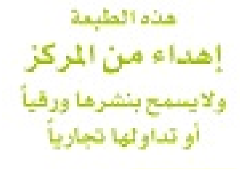
واقع وآفاق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تركيا (جامعات إسطنبول نموذجًا)

أ. خير الدين سعيدي
كلية الآداب جامعة إسطنبول

الملخــص:

تعد اللغة العربية من اللغات التي تشهد انتشارا كبيرًا في العالم بصفة، والدولة التركية تحديدًا، وهذا نظرًا للرؤية الجيوسياسية التي تنظر بها تركيا إلى محيطها الإقليمي والذي يأتي على رأسه الوطن العربي، إضافة إلى أن تركيا حاليًّا منذ مدة قصيرة تقوم بخطى متسارعة من أجل إعادة رسم علاقاتها مع العالم العربي والإسلامي، ولهذا نجد أن تركيا تسعى منذ سنوات إلى ترقية دراسة اللغة العربيـــة من حيث المناهج والمواد الدراسية، بل جعلها مادة إلزامية في بعض التخصصات، واعتمادها أحـــد المستلزمات الأساسية بالنسبة لطلبة كلية الشريعة الإسلامية، في جل الجامعات التركية قبيل دخولهم الفصل الجامعي، حيث يلزمون بدخول سنة تحضيرية تتوج بامتحان نهائي في اللغة العربيـــة تحـــدد مدى أهلية الطالب في دخول هذا التخصص من عدمه، ومن أجل تسهيل اكتساب اللغة العربيـــة للناطقين بغيرها في الجامعة التركية وضعت مختلف الجامعات نماذج مختلفة لتدريس اللغـــة العربيـــة، تحاول هذه الورقة البحثية أن ترصد هذه الجهود من جهة وتبرز مواطن القوة وبواطن الـــضعف في هذه المناهج، كما نحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن ندلل على أهمية اعتماد مناهج تتوافـــق والإمكانيات والمحيط العام الذي حاولت الجامعات التركية توفيره للرقي بمستوى الطالب في هـــذه المادة، كما نسعى في آخر البحث إلى استبيان مدى تلاؤم هذه المناهج مع طموحات الطلبة.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



مقدمة:

لا نكاد نجد في العالم قديمًا أو حديثًا لغة تهفو إليها القلوب وترنو إليها النفوس عند غير أهلها مثل ما نجده بالنسبة إلى اللغة العربية، إذ إنَّه ومذ ظهر الإسلام للخليقة وبدأ في الانتشار إلا وهـذه اللغة تصاحبه في ترحاله وتغلغله، فما يحلُّ الإسلام بأرض حتَّى سعى أهل تلك الأرض إلى طلـب هذه اللغة وتعلمها فهي مفتاح الدين بالنسبة لهم، ومرادهم بها كان ولايزال فهم كتاب الله وسـنة نبيه صلى الله عليه وسلم، وطيلة قرون عديدة ظلّ هذا السبب دعامة رئيسة تدفع المسلمين مِن غير العرب إلى تعلمها.

وهو الأمر نفسه الذي نجده عند الاتراك، فمنذ أن يسّر الله انتـشار الإسـلام في منطقـة الأناضول انتشرت معه اللغة العربية، بيد أنَّها لم تسع إلى إزاحة اللغة الأصلية للسكان، أي اللغـة التركية، لكنها أثَّرت فيها مِن ناحيتين: أولاهما مِن حيث استعارة حروف اللغة العربية للدلالة على الكلمة التركية، وثانيهما: الزاد اللفظي الكبير الذي أضافته اللغة العربية إلى أختها التركية، بحيـث ساهمت اللغة العربية بقاموس من الكلمات كبير جدًّا يكاد يصل حسب بعض الإشارات إلى مـا مجمله النِّصف أو أكثر مِن ذلك بقليل، وهو الأمر الذي جعل عبدالحميد الثاني يتحسر في مذكراته على عدم تعريب اللغة العثمانية كلها عندما أُتيحت للخلفاء العثمانيين ذلك فيما مضى مِن القرون، وبالأخص عندما شعر السلطان عبدالحميد الثاني بهبوب ريح التَّغريب على المجتمع، واستشعر الخطر الذي يهدد كيان الدولة العثمانية.

ونجد أن نسبة استعارة اللغة التركية من نظيرتها العربية من مفردات بدأ يعرف تراجعًا كـبيرًا بعد سقوط الدولة العثمانية سنة ١٩٢٣مـ، وانحصرت بعدها اللغة العربية ومفرداتها التعليميـة في مجموعة مِن الكليات والمدارس الدينية[١]؛ إذ إنّ التيار الجديد الذي حكم تركيا بعد سقوط الدولـة العثمانية سعى وبمحاولات حثيثة إلى التَّخلص مِن المفردات العربية داخل اللغة التركية؛ بحجة أنهـا تعيق التقدم. إضافة إلى الإيديولوجية التي طغت على البلاد بعد سقوط الدولة العثمانية، إذ عـدت العربية لغة تحمل في طياتها دلالات دينية ونفسية غير مرغوب بها في تركيا الحديثة، ولهذا اسـتُبدِل

(١) إبراهيم شعبان: تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، بحث مرقون قدم لمؤتمر اللغة العربية في دبي، الإمارات العربية المتحدة، سنة ٢٠١٣م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بالحرف العربي الحرف اللاتيني، ثمَّ سُعيَ إلى القضاء على وجود المفردات العربية في اللغة التركية.

إلاّ أنَّ الملحوظ أنَّ أثر اللغة العربية وتراكماتها في الثقافة والوجدان التركي مازالت إلى يومنا هذا راسخة في وجدان النّاس. ولعل هذا ما يظهر من خلال إشارة كثير من الدِّراسات والقواميس إلى أنَّ ما يقارب من ثُلث –أو أقل بقليل– مِن الزَّاد اللغوي التركي ذو أصول عربية، ويكفي أن نذكر أنَّ مِن مجموع مفردات اللغات العالمية الحية الموجودة باللغة التركية حسب التقارير الصادرة عن الهيئات الرسمية في تركيا أنّ اللغة العربية تأتي في المرتبة الأولى بعدد مفردات قدرها التقرير بثلاثة وأربعين وأربع مئة وستة آلاف ٦٤٣٤ مفردة[(١)]، ونحن إذ نتعرض لهذه النقاشات ليس مِن باب التدليل على أهمية لغة وفضلها على لغة أخرى، بل للدلالة عن القابلية التي وجدتها وتجدها اللغة العربية في نفسية المجتمع التركي بصفة عامة كما سيأتي في ورقتنا هذه.

وإنه لمِن الصَّعب الحديث عن واقع تدريس اللُّغة العربية في تركيا دون أن نحدِّد بعض النماذج التي نستدل من خلالها على هذا الواقع، وإلا فإن ترك الباب مفتوح على مصراعيه سيجعل من الصّعب جدًّا إلجام هذا الحقل من البحث، ولهذا فقد ارتأينا في هذا المقام أن نقوم بما يأتي:

أولًا: سنتحدث عن أنماط تدريس اللغة العربية الذي شهدته تركيا الحديثة، وهي في الأساس المراحل الأولى التي يتعرّف فيها الطّالب على اللغة العربية قبل التحاقه بالمقاعد الجامعية، وهذا يعني حديثًا مستفيضًا حول تدريس اللغة العربية قبل المرحلة الجامعية، وهو الأمر الذي تحملته ثانويات الأئمة والخطباء في مرحلة صعبة ولمدّة طويلة. وقد وسمت هذا المبحث بعنوان «ملامح تدريس اللغة العربية في تركيا خلال المرحلة الحديثة».

وجبت الإشارة –بعد الفراغ من المبحث الأول والشروع في المبحث الثاني – إلى أننا في دراستنا هذه سنحاول أن نقدّم صورةً شاملة عن تدريس اللغة العربية في تركيا لا في قسم خاص أو في شعبة دون أخرى، وإنَّما بصفة عامة مجملة، وأردنا مِن خلال هذه الاستفاضة أن نُجمِل ما قد يتفضّل بعض الدّارسين لاحقًا بتفصيله.

إذ إنّنا سنتحدث في هذه الأوراق البحثية عن ثلاثة أنماط قد تبدو مختلفة عن بعضها لكنها في الحقيقة تشكل وحدة متكاملة، وهذه الأنماط هي:

(1) Hamza Ermiş: Arapça'dan türkçeleşmiş kelimleri sözlüğü. Ensar neşriyat, Istanbul, 2008, s9.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١-السنة التحضيرية للغة العربية: بالنسبة لكلٍّ مِن الدراسات اللغوية والأدبية.

٢-السنة التحضيرية للغة العربية بالنسبة لأقسام الدراسات الشرعية.

٣-السنوات الدراسية العادية الخاصة بمرحلة الليسانس بنمطيها المذكورين أي: الكليات الشرعية والكليات الأدبية.



نتطرق في المبحث الثاني من هذه الورقة البحثية إلى نشأة الكليات والأقسام الـتي اعتنـت بتدريس اللغة العربية، وسنحاول أن نعطي لمحة تاريخية عامة عن أساليب تدريس اللغة العربيـة في أهم الجامعات التي اعتمدنا عليها كنماذج في هذه الورقة البحثية، كما سنسعى للتحدُّث عن الحجم الساعي المخصّص لتدريس اللغة العربية في مختلف الجامعات والكادر التعليمي بكل جامعة. وبعد الفراغ من استعراض الإحصائيات الخاصة بالأقسام والجامعات وعدد الطلبة وعدد الكليات. سنشرع في مناقشة المناهج والكتب التي تعتمدها بعض الجامعات التي سيأتي ذكرها، إلا أني لم أفصِّل في هذا الأمر إذ يحتاج الأمر إلى دارسين متخصِّصين، بقي أن أشير إلى أنّني بمجرد الحديث عن الجامعة سأحاول الحديث عن كل ما يتعلّق بها كي نصل في الأخير إلى ما يشبه نتائج عامة وهذا المبحث بعنوان «واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات التركية».

بعد استكمال عرض واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات التركية، سنحاول التَّطـرُّق إلى بعض المشكلات التي تعترض تطوير تدريس اللغة العربية، إضافة إلى أنّنا سنسعى إلى تقديم بعض المقترحات التي يراها المدرسون والمُتمدرسون في هذا الشأن، ولهذا ارتأيت تسمية المبحث بعنوان «المعيقات والمشكلات التي تعترض تدريس اللغة العربية في تركيا وبعض الحلول المقترحة».

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ملامح تدريس اللغة العربية في تركيا خلال المرحلة الحديثة:

بدأ تدريس اللغة العربية في تركيا خلال العهد العثماني رفقة الدراسات الشرعية، فبمجرد أن فتح السلطان محمَّد الثاني (محمد الفاتح ابن مراد الثاني) مدينة إسطنبول سنة (١٤٥٣مـ) أنشأ أول مؤسسة تعليمية باسم العلوم العلية، ثمَّ تطوَّرت هذه المؤسسة فأضيف لها مؤسسات مختصة في الدِّراسات الرياضية والطبية في عهد السُّلطان سليمان القانوني بعد تأسيسه صرح السليمانية، وقيامه بتخصيص أربعة مواضع ضمن المُجمّع للدِّراسات الطبية والرياضية(١)، لتشهد بعد ذلك تطورات مختلفة ضمن سياقات متباينة أحيانًا ومتكاملة أحيانًا أخرى.

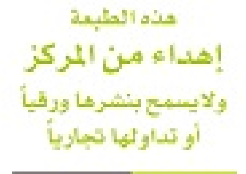
فبالنسبة لما يخصّ الدّراسة الأكاديمية المنتظمة لتعليم وتعلم اللغة العربية والشريعة الإسلامية فيمكننا أن ننسبها ظهورها إلى بدايات القرن العشرين مع دار الفنون الشاهانية(٢) أُسست بعد الإصلاحات التي عرفتها الدّولة العثمانية في منتصف القرن التاسع عشر، وكان الهدف من إنشاء دار الفنون الشاهانية إدراك الأنماط التعليمية التي ظهرت وانتشرت بقوة في أوروبا(٣)، وقد أخذت دار الفنون الشاهانية بداية سنة (١٩٠٠مـ) تسمية جامعة إسطنبول(٤). كانت تدرَّس فيها العلوم المختلفة مِن عربية وحديث وفقه وتفسير ضمن شعبة خاصة تعرف باسم العلوم العليّة ليتحوَّل اسمها فيما بعد إلى العلوم الشرعية سنة ١٩٠٨م(٥).

وبعد سنوات قليلة كما هو معلوم تأسست الجمهورية التركية الحديثة، وكان الاتجاه الغالب خلال الحقبة الأولى من تأسيس الجمهورية هوراتجاه ذورنزعة تغريبية عمل على محاولة حصر الدراسات الدينية في إطار ضيق تمهيدًا للقضاء عليها تمامًا، وهي الروح العامة للاتجاه العلماني الذي ورد على الدولة التركية الحديثة بعد إسقاط الخلافة العثمانية(٦)، وكنوع من أنواع حصر الاتجاه

---

(1) kitabevi Mehmet Ali Ayni Darülfünun Tarihi İstanbul, 2007, s1
(2) Ali Arslan: Darülfünun'den Üniversite'ye ‹kitabevi ‹İstanbul, 1995, s23.
(3) a.g.e. ‹s23.
(4) Vecih Uzunoğlu: Türkiye'de Arap Dili Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri (1956-2002(s8
(5) a.g.e. ‹s.8
(6) İNÖNÜ Üniversitesi: Ülkemizde laik eğitim sisteminde sosyal bilim olarak din öğretimi kurulatayı ‹türkiye Cumhuriyeti'nin Temellendirildiği Atatürk ilk ve Devrimlerine Dayandırılan laik Eğitim sisteminin Kurulus Mantığı ve esaslar, 7-9 Nisan 2005 malatya ‹s37

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الإسلامي العام الذي قادته الاتجاهات العلمانية التغريبية داخل المجتمع التركي برزت العديد من ملامح هذا التضيق في الشق التعليمي وذلك بمحاولة حصر تعليم اللغة العربية في عدد ضئيل من الكليات الشرعية التي لا تعكس حقيقة الأهمية التي تحظى بها هذه اللغة في المجتمع التركي، بل توقف تدريس معظم العلوم التي لها ارتباط بالدِّين(١)، إلى أن ظهر في تركيا في الخمسينيات من القرن العشرين مدارس ذات اتجاه ديني إسلامي تسمّى بمدارس «الأئمة والخطباء».

تعد مدارس الأئمة والخطباء بمثابة ثانويات دينية كان الغرض من تشييدها تخريج الطلبة المؤهلين للالتحاق بالكليات الدِّينية والعمل في المجال الديني، كما كانت لها بعض الأهداف السياسية الخفية كالوقوف في وجه المدّ الاشتراكي الشيوعي الروسي الذي كان يهدد مصالح الدول الكبرى لأن تركيا بعد نهاية الحرب العالمية الثانية اختارت الانضمام إلى صف الحلفاء ذوي الاتجاه الرأسمالي، واستفادت كغيرها أيضًا من مشروع مارشال سنة (١٩٤٧مـ).

كانت الحكومة التركية في بداية الأمر كما مر بنا تضيّق على هذه المدارس، ولا تقبل المتخرِّجين منها بشكل مباشر في الكليات الشرعية، وبغرض التقليل من أهميتها أُسند الإشراف على هذه الثانويات إلى وزارة الشؤون الدينية التركية.

شكلت مدارس الأئمة والخطباء المجال الوحيد للتّعليم الديني في تركيا خلال تلك المدة تقريبا(٢)، وكانت الحكومة مجبرة على السماح بنشاطها لسببين سبق الحديث عنهما وهما: الحاجة إلى موظفين في القطاع الديني إضافة إلى السبب الثاني وهو مواجهة المد الشيوعي السوفياتي، وقد أخذت هذه المدارس على عاتقها تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أولى لتلاميذها لارتباط الدراسات الإسلامية الوثيق باللغة العربية.

عرفت هذه المدارس والثانويات نشاطًا متزايدًا فكان لها الفضل في التعريف ببعض مبادئ اللغة العربية لتلاميذ هذه المؤسسات، مع مرور الزمن استطاع تلاميذ هذه الثانويات التعرف بشكل خاطف وسطحي على بعض المبادئ والأساسيات التي تَحكُم اللغة العربية مثل: تقديم الشخص نفسه للآخرين، والمحادثة البسيطة، وقراءة الحرف العربي؛ إلا أنّ الحجم الساعي لم يكن بالقدر الذي يتيح للطالب تطوير نفسه أكثر من هذا الحد، فعدد السّاعات المقررة في السنة التحضيرية للغة

(1) Vecih Uzunoğlu: *a.g.e.* ،s.07-09.
(2) Suat Cebeci Din Eğitimi Bilimi ve türkiye'de Din eğitime ikinci baskı Akçağ Yayınları Ankara 2005 s173

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية في ثانويات الأئمة والخطباء كانت ١٥ ساعة أسبوعيًّا، وتسع ٩ ساعات بالنسبة لثانويات الأئمة والخطباء في الأناضول[1]، تقسّم ساعات الدراسة بين وحدات مختلفة تضم كل وحدة موضوعات مختلفة، ومن الأمثلة على ذلك مثلًا: نجد الوحدة الأولى اسمها (البيت والعائلة) نجد موضوع القراءة مثلًا حول (العائلة)، ويضم القسم الآخر من الوحدة موضوعًا رئيسًا في القواعد والإعراب، مثلًا يكون في الوحدة الأولى حديث عن مدلولي (المبتدأ والخبر) وإعرابهما، كما نجد في الوحدة نفسها قسمًا متعلّقًا بالمفردات الأساسية للوحدة تتناول مثلًا مفردات تخص (العائلة والأخلاق والجيران والتعامل مع الأقرباء) وغيرها مِن عموميات يكون موضوعها العام العائلة وما يحيط بها[2].

تعتمد كتب اللغة العربية في هذه المرحلة غالبًا على أسلوب سهل يقرب المعاني للطالب، ويركز على تقوية الملكة الكتابية والكلامية عند الطالب مِن خلال عرض نماذج لنصوص ومتون بسيطة ترتبط مع بعض ارتباطًا تكامليًّا، إضافة إلى أنّ المنهج في هذه الثانويات يكون هدفه تحقيق مجموعة من النقاط ليس هذا محل بسطها لكن أهم هذه الأهداف هي[3]:

١- التمكن من قراءة النصوص العربية وفهمها.

٢- التمكن من الكتابة والتعبير والإنشاء.

٣- التمكن من استعمال المفردات والمصطلحات في المحادثات اليومية.

وقد نجحت هذه الثانويات في رفع عدد الطلبة عندها بشكل كبير جدًّا، بحيث انتقل عدد ثانويات الأئمة والخطباء من (١٧١) ثانوية سنة (١٩٧٥م) إلى (٣٧٦) سنة (١٩٨٥م) ثم إلى عدد (٣٨٢) سنة (١٩٩٠م) لتصل إلى (٤٥٠) ثانوية سنة (٢٠٠٣م)[4] ويُقدَّر عددها اليوم بـ (١٠١٧) ثانوية سنة (٢٠١٥م) بها أكثر من نصف مليون طالب حسب آخر إحصاءات وزارة التعليم الوطني التركي، وفيما يأتي شكل بياني يمثل تطور عدد طلبة هذه الثانويات وهم في الأصل

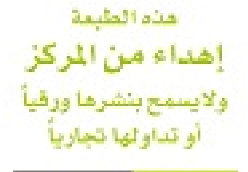
(1) Mehmet Zeki AYDIN: İmam Hatip Lisesi Arapça Dersleri'nin Planlanması C.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi ss.159 ،sayı:VII/2, Sivas 2003

(2) Mehmet Zeki AYDIN: *a.g.e.* ،s.162.

(3) *a.g.e.* ،s.165.

(4) s183 Suat Cebeci: Din Eğitimi Bilimi ve türkiye'de Din eğitime

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



عدد متلقي اللغة العربية في تركيا[1]:

ونلحظ من خلال الشكل البياني الموضح أعلاه أنّ هذه المدارس خلال المدة الممتدة من خمسينيات القرن الماضي إلى سنة (٢٠٠٣م) لم يتجاوز عددها (٤٥٠) مؤسسة تعليمية، وقفز العدد إلى الضعف تقريبًا خلال ١٥ سنة ليصل إلى (١٠١٧) مؤسسة سنة (٢٠١٥م).

ويمكننا أن نعلّل هذه الأرقام بالإقبال الكبير للمجتمع التركي على هذه المؤسسات من جهة، وبفسح حزب التنمية والعدالة التركي ذي الخلفية الإسلامية المجال لنشاط هذا النموذج من المؤسسات التعليمية.

وقد نجحت هذه الثانوية في غرس بذرة الاهتمام في الوسط الطلابي التركي، وأظهرت هذه الثانويات الأهمية الكبيرة التي يجب أن تحظى بها اللغة العربية في الدراسات الإسلامية والدينية، لذا نجدها تتطور لاحقًا إلى أكثر مِن هذه الرؤية خاصة بعدما سُمح لتلاميذها بالالتحاق بالجامعات والأقسام الخاصة باللغة العربية.

وقد وُفِّق عددٌ كبيرٌ من تلاميذ هذه الثانويات إلى ولوج أقسام اللغة العربية والكليات الشرعية بدون المرور بالسنة التحضيرية في اللغة العربية وهو ما يُعد في حد ذاته إنجازًا مهمًّا لهذه الثانويات.

لهذا يمكننا أن نعد هذه الثانويات الباب الرئيس الذي ولجت منه اللغة العربية الحياة التعليمية الرسمية في تركيا بعد سقوط الخلافة العثمانية.

١. واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات التركية:

من خلال استقراء تاريخ الجمهورية التركية حديثًا نجد أنَّ عدد الكليات والأقسام التي تهتم

(١) أنشأنا هذا الجدول بالرجوع إلى مجموعة من التقارير الصادرة عن وزارة التعليم الوطني بتركيا وبعض التقارير الصحفية بالإضافة إلى الدراسة الأكاديمية عن الدراسات الدينية في تركيا للاستزادة يمكن الاطلاع على:

- Suat Cebeci Din Eğitimi Bilimi ve türkiye'de Din eğitime،s183-182
- Millî Eğitim Bakanlığı Milli eğitim istatikler T.C. strateji geliştirme başkanlığı resmi istatistik Programı yayındır
- http://t24.com.tr/haber/imam-hatip-liselerinin-ogrenci-sayisi-11-yilda-7-kat-artti,279493.
- http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/252183/Bilal_in_hedefine_bir_yilda_varildi.html

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بتدريس اللغة العربية على مدار اثنتين وستن سنة كاملة (١٩٣٨ –٢٠٠٠م) عُدَّت نزرًا يسيرًا من الكليات الحكومية، حتى أنّ بعضها مدمج في فروع عامة كاللغات الشرقية وكان عدد طليتـها في الغالب لا يتجاوز بعض المئات. إلاّ أن هذا الأمر بدأ يشهد جملة مِن المتغيرات بداية من سنة (٢٠٠٤م) حيث ظهرت العديد مِن الجامعات سواء الحكومية أو الخاصة ليس في إسطنبول فحسب بل في غيرها من المدن التركية تعتني بتدريس اللغة العربية للأتراك.

إذ منذ سنة (٢٠١١م) عرف تدريس اللغة العربية قفزة نوعية مميزة خاصة بعد إقرار معظم كليات الإلهيات في البلاد تدريس سنة تحضيرية في اللغة العربية لطلبة كليات الإلهيات قبل دخولهم مجال البحث في الشريعة الإسلامية(١).

وسنفصل فيما هو آتٍ الكلام عن تدريس العربية والجامعات التي اعتنت بذلك ومدى ما وصل إليه تدريس اللغة العربية وغيرها مِن أمور.

لعل مِن بين الأسباب الرئيسة –كما سبق – التي ساهمت في تدريس اللغة العربية في كليات وأقسام غير أقسام اللغات والدراسات الشرقية هو ارتباط مصادر البحث في اختصاصات مختلفة مثل القانون والتاريخ والشريعة باللغة العربية، وهو الأمر الذي حمل العديد من الكليات خاصة الشريعة والدراسات الإسلامية على إلزام طلبتها بأخذ سنة تحضيرية في اللغة العربية قبيل دخول مرحلة الدراسة الجامعية؛ إذ عدتها الكليات مفتاحًا للمصادر والمراجع ذات الصلة في تخصصها خاصة في الأطوار المتقدمة(٢) وبدونها يصبح الطالب كمن يسبح في بحر من الأوهام.

وسنشرع الآن في الحديث عن أهم الأقسام الخاصة باللغة العربية، وهي أقسام أخذت على عاتقها تدريس اللغة العربية للأتراك كأقسام تخصصية، لعل من أهمها:

١- قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة إسطنبول: كانت الجامعة في بادئ الأمر –كما مرَّ بنا– تُعرف بدار الفنون ولم يتغير اسمها حسب ما تُورده الجامعة –في موقعها– إلا في

(1) Adem KORUKCU ve H. Yusuf ACUNER: İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil yetkinlik beklentisi ve yabancı dil öğrenme kaygısı Hitit Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği–İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ 17:2 (2012), s194

(2) Adem KORUKCU ve H. Yusuf ACUNER،192 *a.g.e.*S.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(٣١ مايو ١٩٣٣م) لتصبح تحمل اسم جامعة إسطنبول(١) كانت اللغة العربية تدرس ضمن سياق اللغات الشرقية داخل كلية الآداب، إلى جانب كل من اللغة اليونانية والفارسية واللاتينية والمنطق والفلسفة والتاريخ(٢)، ثمّ سنة (١٩٦١م) انفصل قسم اللغة العربية عن اللغة الفارسية وتشكل أول قسم خاصة بتدريس اللغة العربية وآدابها تحت اسم اللغة العربية، ومنذ سنة (١٩٨١م) انتقل اسمها ليكون اللغة العربية وآدابها، يَشترط القسم على الطلبة الذين يودُّون الالتحاق بقسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة إسطنبول دخول سنة تحضيرية إلزامية في اللغة العربية(٣)، والنجاح في الاختبار العام بما لا يقل عن ٧٠٪ حتى يتسنَّى لهم دخول مرحلة الليسانس والتي تستغرق أربع سنوات يأخذ فيها الطلبة دروسًا في مقاييس مختلفة مثل النحو والصرف والإملاء والإنشاء وغيرها، وقد جمعنا لقاء برئيس قسم اللغة العربية في كلية الآداب حول مستوى الطلبة بعد سنوات تحصيل اللغة العربية ومدى إلمامهم باللغة العربية، فكان السيد رئيس القسم يرى أن الطالب يدخل بمستوى ضعيف في اللغة العربية لكن عند تخرجه يكون مستواه قد شهد تقدمًا ملحوظًا.

إذ يُقرر حسب رئاسة قسم اللغة العربية في جامعة إسطنبول على طلبة اللغة العربية في مرحلة الليسانس ما يقارب ١٨ ساعة أسبوعيًّا، موزعة على مقايس مختلفة، يكون التركيز في السنة الأولى على النحو والقواعد وذلك حتى يستوعب الطالب أكثر اللغة العربية فيُقـرِّر بعض الأساتذة بشكل فردي(٤) بعض الكتب التي يروهما ضرورية على طلبتهم ومن أمثلة تلك الكتب نجد شرح قطر الندى وبل الصدى، وكتاب مغني اللبيب عن كُتب الأعاريب، كما يفضل عدد من الأساتذة اعتماد بعض النصوص العربية المختارة ضمن كتاب Arapça Mektuplaþma örnekleri (Mahmut Toptaþ) إضافة إلى اختيار عدد من أساتذة القسم كتاب نصوص مختارة في الأدب العربي لصاحبه (Nihad Mçetin)، لينتقل بعدها

(1) http://edebiyat.istanbul.edu.tr/?p=53
(2) Mehmet Ali Ayni Darülfünun Tarihi, s32

(٣) إبراهيم شعبان: المرجع نفسه، ص ٤٠.
(٤) بحيث لا يوجد منهاج محدد على كل أستاذ اتباعه، وإنما يترك الخيار للأستاذ لينتقي ما يراه يناسب مستوى طلبته ويخدم تطوير لغتهم.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في السنة الثانية إلى البحث في النصوص التراثية والحديثة في اللغة العربية، ودراسات البيئات المختلفة التي تطورت فيها اللغة العربية من المرحلة الجاهلية إلى الإسلام ثمّ العصرين الأموي والعباسي انتهاء بالعصر المملوكي، ويأخذ الطالب خلال هذه المدة دروسًا في حول الشعر العربي، ويدرس بعض إنتاج فحول الشعراء العرب في العصر الجاهلي إضافة إلى التركيز على الأخطل وجرير والفرزدق والمتنبي، ثم تأتي السنة الثالثة والرابعة لتكون أكثر تخصصًا، فيدرس الطالب بعض الكتب المعجمية ويتعرف على بعض المطولات.

٢- قسم اللغة العربية وآدابها في كلية الإلهيات جامعة إسطنبول: أنشئت كلية الإلهيات في جامعة إسطنبول كأول كلية شرعية في الأصل، إذا كانت تعتني بالتكوين الديني للطلبة عمومًا قبل أن ينحصر مجالها بعد سقوط الخلافة العثمانية إلى تكوين بعض رجال الدين والمفتين، أنشئ ضمن كلية الإلهيات في جامعة إسطنبول قسم خاص باللغة العربية وآدابها، يعد من بين أهم الأقسام على مستوى الكلية.

يلزم القسم طلبته قبل دخول السنة التحضيرية بأخذ امتحان تحديد المستوى، بعد تحديد مستوى الطالب يلزم كل طالب بدخول مستوى معين حسب درجته، وتتكون المستويات من ست مراحل، لكل مرحلة حوالي ٩٠ ساعة على الأقل، بحيث يأخذ ١٨ ساعة أسبوعيًّا في كل حُزمة دراسية على الأقل، يخضع بعد كل مرحلة دراسية (ستة أسابيع) إلى امتحان أساسي لتحديد المستوى، يجب على الطالب أن يحصل فيه ما لا يقل عن ٧٠٪ على الأقل للنجاح، في حالة فشله في ذلك يعيد الامتحان من جديد بعد يومين، في حالة فشله الثاني يجب على الطالب أخذ الحزمة الدراسية نفسها (ستة أسابيع) من جديد.

يعتمد القسم في تحضير طلبته لدخول مرحلة الليسانس بشكل أساس على كتابي (العربية بين يديك وكتاب اللسان الأم) أما الكتاب الأول أي العربية بين يديك فيعتمد عليه في الشق الخاص بالمحادثة والإنشاء لكون مستواه في غير هاتين الجزئيتين ضعيفاً[(١)]، أما بالنسبة للنحو والصرف فإنه يعتمد بشكل أساس على كتاب القواعد العربية الميسرة، كما يعتمد بشكل كبير على كتاب القراءة الراشدة للندوي في قسم النصوص المختارة.

---

(١) في مقابلة شخصية مع الأستاذ عبد العزيز محمود الأستاذ المدرس في القسم التحضيري للغة العربية بجامعة إسطنبول في شهر شباط سنة ٢٠١٦.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وما يعاب على القسم التحضيري للغة العربية في كلية الإلهيات في جامعة إسطنبول أنه كان يهمل إلى حد ما الجانب الإنشائي في العملية التعليمية، إلا أن القسم استدرك هذا النقص بداية من هذا الموسم الجامعي (٢٠١٥-٢٠١٦م) وجعل له حيزًا زمنيًّا ضمن المقاييس الدراسية.

كما يعاب أيضًا على هذا القسم وغيره من أقسام اللغة العربية خاصة في مرحلة السنة التحضيرية عدم وجود اختبارات معيارية حقيقية يعرف من خلالها مستوى الطالب ومدى تحكمه في مفاتيح اللغة العربية. إذ إن الاختبار ونقاطه خاصة إلى تقيم الأستاذ بشكل عام للطالب بغض النظر عن الإجابة الكتابية التي كثيرًا ما يعتريها النقص والفتور.

٣- جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية: يمكن القول: إن هذه الجامعة كانت إحدى ثمرات التوجه إلى العمق الإسلامي والعربي في السياسة الخارجية التركية اليوم، إذ أُنشئت هذه الجامعة سنة (٢٠١٠م) في مدينة إسطنبول، وبدأت في قبول الطلبة في الموسم الجامعي (٢٠١١ -٢٠١٢م)، تضم ست كليات رئيسة، هي كلية الهندسة المعمارية والتصميم، كلية الهندسة، وكلية الآداب، وكلية الحقوق، وكلية العلوم الإسلامية وكلية الفنون الجميل، بداية قامت الجامعة بقبول ٦٠ طالبًا من داخل تركيا إضافة إلى ٢٠ طالبًا من خارج تركيا، إلا أن الجامعة حاليًّا تضم ما يقارب ٧٣٠ طالبًا: منهم ٦٥٠ طالبًا في مرحلة الليسانس وحوالي ٨٠ طالبًا في مرحلتي الماجستير والدكتوراة.

بالنسبة للطلبة الذين يودون الالتحاق بالجامعة فهم مطالبون بالنجاح في الامتحان الذي تقوم به الجامعة كل سنة في شهر فبراير/شباط، فبالنسبة للطلبة الذين ينجحون في تحقيق النجاح في الامتحان الأولي للغة العربية فإنهم يلتحقون مباشرة بالمقاعد البيداغوجية في الجامعة، أما من يفشلون في ذلك فهم مُلزمون بأخذ سنة تحضيرية في اللغة العربية، بحيث يأخذ الطالب ٣٠ ساعة أسبوعيًّا، إضافة إلى حضور الدروس القرآنية والتي لا تقل عن ساعتين في الأسبوع.

يُعتمد عند تحضير الطلبة في السنة التحضيرية على اللغة العربية فقط ويمنع منعًا باتًّا على الأساتذة والطلبة استعمال اللغة التركية، ويذكر أ. د أحمد أرسلان - عميد كلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية - في هذا الشأن قائلًا: «إنَّ جامعتنا هي أول جامعة في تركيا قاطبة تقدم كلّ الدروس المقررة على طلبة العلوم الإسلامية باللغة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية دون غيرها، وقد سمح لنا هذا الأمر أن نصبح خلال مدة وجيزة مثلًا يُحتــذى بــه بالنسبة للجامعات الأخرى في تركيا»[(١)].

تعتمد الجامعة حسبما يورده – عميد كلية العلوم الإسلامية – أحمــد أرســلان في الــسنة التحضيرية للغة العربية على كتاب لسان الأم (الذي يصدر عن معهد تدريس اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة والذي أصبح يطبع ويوزع في غالب الجامعات التركية التي تعــتني بتدريس اللغة العربية لطلبتها)، وقد اختير هذا الكتاب أساسًا وبشكل شبه كلي في القــسم الخاص بالمحادثة؛ وذلك لما فيه من تطبيقات متعددِّة وأسلوبٍ يُساعد كثيرًا الطلبة الأتراك[(٢)]، كما يحاول الطاقم التعليمي في السنة التحضيرية للغة العربية أن يلقِّنُوا الطَّلبة حفظ واستعمال القواعد النحوية والصرفية بشكل جيد.

كما يُعتمد في هذه السنة التحضيرية أيضًا على كتاب «العربية للمسلمين» والذي يصدر عن قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية، وتكمن أهميــة هــذا الكتاب حسب القائمين على تدريس اللغة العربية في الجامعة على المصطلحات التي يرسِّخها في ذهن الطلبة، إذ يقوم الكتاب حسب عميد كلية العلوم الإسلامية أحمد أرسلان بتعريــف الطلبة الأتراك بأهم المصطلحات الدينية الموجودة في العلوم الإسلامية كالحديث والتفــسير والفقه والأصول، وهو ما يساعد الطلبة لاحقًا في سنواتهم الدراسية في مرحلــة الليــسانس والماجستير[(٣)].

يخضع الطلبة بعد نهاية كل وحدة تعليمية إلى اختبار تحديد المستوى، وتقسم السنة التحضيرية إلى ستة مستويات يجب على الطالب الذي يود دخول مرحلة الليسانس في الجامعــة علــى الأقل الوصول للمستوى الخامس والنجاح فيه بمجموع لا يقل عن ٧٠٪ وهومــا يعــرف بامتحان الكفاءة، في حالة عدم نجاح الطالب في هذا الامتحان يكون مجبرًا علــى مواصــلة الدراسة صيفًا والخضوع إلى اختبار كفاءة ثانٍ في بداية شهر أيلول (سبتمبر) وإلا يكون مجبرًا

(١) أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية جامعة محمد الفاتح الوقفية) مقابلة شخصية بمكتبه بالجامعة بتاريخ ١٦ شباط (فبراير) ٢٠١٦م.

(٢) أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية جامعة محمد الفاتح).

(٣) أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية).

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في حالة عدم نجاحه على ولوج السنة التحضيرية من جديد.

وقد كانت من ثمار الاعتماد على هذه الكُتب وتكثيف الساعات الخاصة بتدريس اللغة العربية أن أصبح كل من الأساتذة والطلبة يعتمدون بشكل رئيس وأساس على اللغة العربية في التدريس والتعلم وكل المقاييس تقدم باللغة العربية ما عدا مقياسين هما اللغة والأدب التركي إضافة إلى تاريخ تركيا الحديثة (الانقلاب التاريخي) [1].

وتعليم اللغة العربية في جامعة محمد الفاتح لم يقتصر على الأتراك فقط، بل تعداه إلى استقطاب الطلبة الأجانب؛ إذ يلتحق بالقسم التحضيري للغة العربية طلبة من ألمانيا وأمريكا وإنجلترا وتركستان وطاجكستان واوزبكستان وبلغاريا واليونان وغيرها من الدول العالمية، كما أن الجامعة في القسم التحضيري للغة العربية وأقسام الأخرى في مرحلة الليسانس والدراسات العليا استقطبت العديد من الأساتذة العرب للاستفادة من خدماتهم وخبرتهم بحيث يضم الكادر التعليمي للجامعة ما يقارب الاثنين والثلاثين ٣٢ أستاذًا: ١٦ أستاذاً من سوريا ٤ أساتذة من العراق إضافة إلى ٤ أساتذة من الأردن وأستاذين من جامعة أم القرى من المملكة العربية السعودية ومثلهما من اليمن وآخرين من مصر إضافة إلى أستاذين من الجزائر، ما يجعل الجامعة تتعدى كونها جامعة تركيا إلى كونها جامعة دولية بكادر تعليمي وطلبة يشكلون فسيفساء عالمية.

كما سمح التكوين الجيد للطلبة في اللغة العربية بتفعيل اتفاقيات التعاون مع مختلف الجامعات العربية والإسلامية، إذ أرسلت جامعة محمد الفاتح الوقفية ١٥ طالبًا من طلبتها المتخرجين حديثًا إلى الجامعة العالمية في ماليزيا من أجل مواصلة الدراسات العليا بتلك الجامعة، كما قامت الجامعة بإرسال ٢٥ طالبًا من طلبتها إلى جامعة أم القرى بمكة المكرمة من أجل مواصلة الدراسات الإسلامية بها والاستفادة منهم لاحقاً [2].

وقد سمح الأسلوب الذي اعتمدته الجامعة في مرحلة تحضير الطلبة في السنة التحضيرية في اللغة العربية للجامعة بأن تقدم تشكيلة متكاملة من المقاييس في اللغة العربية لطلبتها إذ يدرس الطلبة في مرحلة الليسانس مثلًا مقاييس: التفسير الحديث التاريخ المنطق الخط العربي تاريخ

(١) أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية).

(٢) أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية).

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفن الإسلامي يكون الحجم الساعي موزعًا حسب التَّخصص وحسب الأهمية في سنوات التدرج الجامعي.

ويرى الأستاذ أحمد أرسلان – عميد كلية الشريعة الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح – خلال اللقاء الذي جمعنا به في مكتبه بالجامعة أن مستوى الطلبة في اللغة العربية جيد بسبب أننا نستفيد من الخبرات ومذكرات التفاهم مع الجامعات العربية والإسلامية التي سبقتنا في هذا المضمار ولهذا يقول[(١)]: «إنّ جامعتنا تعد من أولى الجامعات في تركيا، التي تدرس برامج العلوم الإسلامية باللغة العربية، وبناءً على ذلك، أقمنا عدة علاقات تعليمية، مع كثير من الجامعات في دول العالم الإسلامي، منها: جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، وجامعة طرابلس في لبنان، والجامعة الإسلامية في ماليزيا، وكان الغرض الأساس من عقد هذه الاتفاقيات الاستفادة من خبرات هذه الجامعات في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية وتبادل الأساتذة والطلبة ما سيطور مستوى الطلبة ويفتح آفاق الاحتكاك لكادرنا التعليمي مع غيره في الوطن العربي والإسلامي»[(٢)].

٤- جامعة ٢٩ مايو ١٤٥٣م: يعد القسم التحضيري للغة العربية في كلية الإلهيات من أهم الأقسام التحضيرية للغة العربية بالنسبة لطلبة اللغة العربية في تركيا؛ ويتجلّى ذلك من خلال الحجم الساعي والمستويات التي تقدمها الجامعة في هذا القسم.

تأسّس هذا القسم التحضيري في الموسم الجامعي (٢٠١١-٢٠١٢) وبدأ في تقديم دروسه ببرنامج مميز في نفس السنة[(٣)]، إذ يقدِّم القسم التحضيري لطلبته ستة مستويات متدرجة يكون مجموع الحجم الساعي لهذه المستويات لا يقل عن (٨٧٠) ساعة في السنة[(٤)]: أي بمعدل لا يقل عن ١٤٠ ساعة في المستويات (الأول والثاني والثالث) وبحجم ساعي قدره (١٥٠) ساعة في المستويات اللاحقة. ما معناه ٢٥ ساعة أسبوعيًّا. وقد وضعت الجامعة مجموعة من الأهداف من خلال هذا البرنامج ترمي إلى تحقيقها على رأسها:

(١) أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية جامعة محمد الفاتح الوقفية) مقابلة شخصية بمكتبه بالجامعة بتاريخ ١٦ شباط (فبراير) ٢٠١٦م.

(٢) أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية).

(3) https://www.selcuk.edu.tr/edebiyat/arap_dili_ve_edebiyati/tr

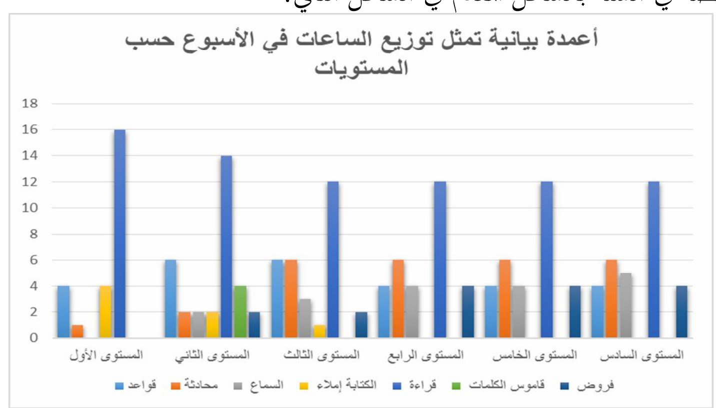
(4) http://www.29mayis.edu.tr/bolum/arapca-hazirlik-birimi-10.html

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- تمكين الطلبة من قراءة وفهم النصوص العربية الحديثة بيسر.
- تمكين الطلبة من التحدث والإنشاء والتعبير بسهولة.
- تمكين الطلبة من قراءة الكتب غير المقررة بشكل يسير وواضح.
- تمكين طلبة القسم التحضيري للغة العربية من قراءة متن في اللغة العربية تتكـون عـدد كلماته من ١٣٠ كلمة في دقيقة واحدة[١].

ونجد أنَّ هذا القسم التحضيري للغة العربية في جامعة ٢٩ مايو١٤٥٣مـ يقسم ٨٧٠ ساعة المخصصة في السنة بالشكل المقدم في الشكل التالي:

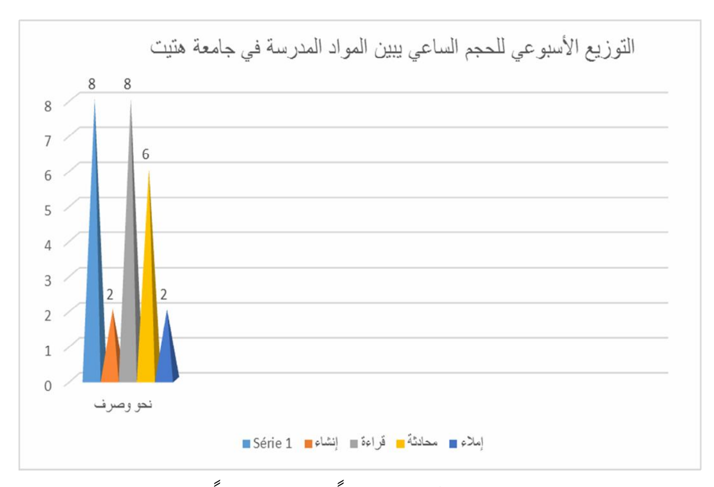


بحيث تعطى الأهمية الكبرى كما هو موضح في الشكل السابق إلى عملية القراءة وفهم النص، فنجد أنّه في المستوى الأول يأخذ حصة الأسد بحجم ١٦ ساعة في الأسبوع، ويبقى تقريبًا في المستوى نفسه بحيث لا ينقص عدد ساعاته في جميع المستويات عن ١٢ ساعة في الأسـبوع على الأقل، وتقريبًا الأمر نفسه نجده في جامعات عدة هنا في تركيا، فمثلًا نجد كلية الإلهيات في جامعة هتيت (Hitit Üniversitesi) تعتمد تقريبا على تقسيم الحصص نفسه، بحيـث تقسم (٢٨) ساعة أسبوعية بحيث يكون أكبر تركيز على القراءة والفهـم والتعامـل مـع النصوص[٢] كما هو موضح في الشكل الآتي:

(1) http://yadyok.29mayis.edu.tr/a_hakkinda.php
(1) Adem KORUKCU ve H. Yusuf ACUNER،194 *a.g.e.*S

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



وهذا ما يؤهل طلبة اللغة العربية الأتراك لاحقًا ليكونوا فعلًا جيدين في الترجمة من العربية إلى التركية، بعكس المحادثة مثلًا، فحسب كثير من الأساتذة تجد الطالب يكون مستواه جيدًا في التعامل مع النصوص وفهمها، لكن مستواه يكون متوسطًا أو ضعيفًا في عملية المحادثة؛ فالطالب – مثلًا حسب الأستاذ عبدالعزيز محمود –[١] عند سؤاله أين ولدت؟ تجده يرتبك وهو يعرف الإجابة فبدل أن يقول لك: [وُلِدْتُ في أَنْطَاكِيا] يقول لك: [وُلِدْتَ في أنْطَاكْيا] وهو يقصد نفسه[٢].

يخضع الطلبة في القسم التحضيري للغة العربية في جامعة ٢٩ مايو ١٤٥٣م بعد الأسبوع الخامس من كل مستوى إلى امتحان تجريبي، وبعده بأسبوع إلى امتحان تحديد المستوى أو الانتقال[٣]، ويطالب الطلبة بمجموع لا يقل عن ٧٠٪ للمرور من مستوى إلى آخر، في حال فشل الطالب في ذلك عليه إعادة الامتحان مرة أخرى، فإن فشل في المرة الثانية وجب عليه أن يعيد المستوى الذي رسب فيه.

٥- جامعة مرمرة: تعدُّ جامعة مرمرة من أعرق الجامعات في تركيا إذ أُسست في ١٦ مِن شهر يناير من سنة (١٨٨٣م) تمّ تأسيس جامعة مرمرة، تحت اسم «المكتب التجاري الحميدي

(١) الأستاذ بالقسم التحضيري للغة العربية في جامعة إسطنبول.
(٢) في مقابلة شخصية مع الأستاذ عبد العزيز محمود الأستاذ المدرس في القسم التحضيري للغة العربية بجامعة إسطنبول في شهر شباط سنة ٢٠١٦م.
(3) http://yadyok.29mayis.edu.tr/a_hakkinda.php

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العالي» كانت مرتبطة في بادئ الأمر مع «نظارة الزراعة والتجارة»، وتخرّجت أولى دفعة من هذا المكتب سنة (١٨٨٧م) إلاّ أنّ عدد الطلبة لم يتجاوز ١٣ طالبًا فقط، ربطت سنة (١٨٨٩م) بنظارة المعارف، ثمّ توقف التدريس بها ليعود مرة أخرى إلى وصاية نظارة المعارف (١٨٩٧م) ويمكن القول: إنّ التأسيس الفعلي لهذه الجامعة كان سنة (١٩٥٩م)، وعرفت حينها بأكاديمية التجارة والاقتصاد، وتمّ تحويل الاسم سنة (١٩٨٢م) إلى جامعة مرمرة وتضمّ الجامعة حاليًّا ١٥ كلية و١١ معهدًا إضافة إلى خمس مدارس عليا حسبما أورده آخر تقرير صادر عن رئاسة شؤون الطلبة بالجامعة(١).

بداية من الموسم الجامعي (٢٠٠٩ -٢٠١٠م) أُلزم الطلبة الذين يريدون الالتحاق بكلية الإلهيات في جامعة مرمرة بدخول سنة تحضيرية في اللغة العربية، لأنّ ما نسبته ٣٠٪ من الدروس في قسم الإلهيات بجامعة مرمرة يقدَّم باللغة العربية، وقد تطوّر الأمر سنة (٢٠١٥م) إلى عرض ليسانس باللغة العربية على الطلبة الراغبين في أخذ جميع مراحل دراستهم باللغة العربية(٢).

٦- جامعة صباح الدين زعيم: تعدُّ جامعة صباح الدين زعيم من الجامعات القديمة المتجددة إذ نجد أن تاريخها مرتبط إلى حد ما - حسب ما توره إدارة الجامعة - بمكتب الشعب الزراعي أو ما يعرف بـــ (Halkalı Ziraat Mekteb-i) وهي مؤسسة تعليمية كانت تُعنى بتخريج الطلبة في أواخر القرن التاسع عشر، ثمَّ أغلقت سنة ١٩٢٨م بسبب ما جاء به قانون الإصلاح المدرسي، ليعاد فتحها من جديد في حدود سنة ١٩٣٠م كمدرسة متوسطة، ثمّ أصبحت تابعة بشكل تام إلى وزارة التعليم الوطني التركي سنة ٢٠٠١-٢٠٠٢م قبل أن تعاد إلى مصاف الجامعات التركية بقيام الرئاسة بإقرارها في ٠٤ يوليو ٢٠٠٥م(٣).

وقد استحدثت جامعة صباح الدين زعيم بدورها كلية للإلهيات، واشترطت على الطلبة الذين يودون الالتحاق بها أن يأخذوا سنة تحضيرية في اللغة؛ إذ إن برنامج الليسانس الذي تقترحه

(1) Marmara Üniverstesi Öğrenci işleri daire başkanlığı: 2011-2015 Eğitim Öğretim yılları arasına ait öğrenci sayıları ile ilgili raporlar ،s01

(2) https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri/#arapca

(3) http://www.izu.edu.tr/tr-TR/tarihce-ve-vakif/453/Page.aspx

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الجامعة يلزم أخذ ٣٠٪ من الدروس في هذه المرحلة باللغة العربية، كما توجد إمكانية أخرى في حالة كان الطالب يتقن الإنجليزية وهي عدم أخذ السنة التحضيرية في اللغة العربية، في المقابل تفكر الجامعة في إرسال هؤلاء الطلبة في أوقات العطل إلى الدول العربية لتعلم اللغة خاصة المملكة الأردنية، ويأخذ الطالب في هذه الحالة ما نسبته ٣٠٪ من المقاييس في الكلية باللغة الإنجليزية[1]، كما يلزم الطلبة في جميع السنوات الليسانس أخذ مقاييس في اللغة العربية منها مقياس في الفصل الأول اسمه العربية للمتقدمين وآخر في الفصل الثاني من السنة الأولى تكملة للأول وأكثر تقدمًا، ثم في السنة الثانية في الفصل الأول يأخذ الطلبة مقياسين باللغة العربية عن تاريخ الإسلام وآخر في البلاغة، وفي السنة الثالثة يأخذ الطالب مقياس الفقه باللغة العربية، وفي السنة نفسها من الفصل الثاني يأخذ مقياس يختاره الطالب بنفسه وهكذا.

كما توجد أقسام أخرى تدرس اللغة العربية وآدابها كشعب مستقلة في كامل أرجاء تركيا وجب ألا نضرب الذكر عنها صفحًا؛ إذ إنّ دورها في تعليم اللغة العربية كان وما زال متميزًا؛ ولهذا ارتأينا أن نتحدّث عن بعض هذه الجامعات وليس كلها – إذ إنه ليس موضوع بحثنا – فمن هذه الأقسام نجد من أهمها (قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة أنقرة) وقسم اللغة العربية في جامعة (أتاتورك بأرض الروم) إضافة إلى (قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة سلجوق بمدينة قونيا) وقسم (اللغة العربية وآدابها في جامعة دجلة بديار بكر). وفيما يأتي أهم الجامعات التي اعتنت بتدريس اللغة العربية وآدابها لطلبتها وأهم ما يميز مناهجها:

١- قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أنقرة: تأسس هذا القسم في جامعة أنقرة حسبما يورده إبراهيم شعبان سنة (١٩٤٨م) في محاولة لتلبية حاجيات الدولة من مُعلمين في الأطوار الثانوية للغة العربية، إضافة إلى توفير مترجمين ومستشارين سياسيين واقتصاديين فيما يتعلق بشؤون الوطن العربي، وحسب آخر الإحصاءات التي أوردها فيما يتعلق بالهيئة التدريسية التي يضمها فإن العدد ليس بالكبير كما سنرى، إذ لا يتجاوز الكادر التعليمي الدائم في هذا القسم ٨ أساتذة منهم: ٣ ثلاث أساتذة بدرجة بروفيسور، إضافة إلى أستاذ بدرجة دكتور،

(1) http://www.izu.edu.tr/tr-TR/iif/AmacHedef/42/42/EbsFile.aspx

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وأستاذين مساعدين أحدهما معيد[١].

٢- قسم اللغة العربية بجامعة أتاتورك بأرض روم: في ١٩٦٨م بفتح شعبة مشتركة تضم اللغات الشرقية، وضمت هذه الشعبة اللغة العربية والفارسية، إلاَّ أنَّ قبول الطلبة تأخر إلى سنة (١٩٧٤- ١٩٧٥م) لم تشترط على طلبتها دخول سنة تحضيرية في اللغة العربية، وفي سنة (١٩٨٣م) تمّ فصل اللغة العربية وآدابها عن اللغة الفارسية ضمن تخصص جديد عرف باسم اللغة العربية وآدابها ببرنامج مختلف وضعه مجموعة من الأساتذة من بينهم أ. د أحمد صارفان (Pr. Dr. Ahmet Savran) وأ. د نصحي إينال كرا أسلان (Pr. Dr. Nasuhi Ünal Karaarasian) وأ. د سامي إنال صافي (Pr. Dr. Saime Ýnal savi) وأ. د نازيف شهين أو غلو(ªahinoðlu Nazif Dr.)[٢].

وفي ١٢ من شهر فبراير/شباط سنة (١٩٧١م) تقرَّر فتح كلية العلوم الإسلامية بهذه الجامعة، وسنة بعد ذلك شرع في استقبال الطلبة بهذه الكلية[٣]، وفي الموسم الجامعي (١٩٨٢-١٩٨٣م) تقرّر ضرورة أخذ الطّلبة لسنة تحضيرية في اللغة العربية في فصلين دراسيين، بمعنى أن مرحلة الليسانس أصبحت تحتاج إلى خمس سنوات، بحيث يأخذ الطالب في الفصل الدراسي التحضيري للغة العربية في الأسبوع الواحد ما يقارب (٤٠) ساعة منها عشر (١٠) ساعات مخصصة للدراسات القرآنية[٤]، والجامعة لا تقتصر على تدريس اللغة العربية بشكل آلي فقط، وإنما تحاول إدخال كل ما له علاقة بالثقافة العربية لاعتقادها أنَّ اللغة هي ثقافة متكاملة، لهذا نجد أنّ لجنة التدريس أخذت على عاتقها أيضًا إدراج مواد في التاريخ العربي والثقافة العربية وما إلى ذلك[٥]. يشترط على الطلبة في تخصص اللغة العربية وآدابها إكمال ثماني سداسيات بمجموع مقاييس لا يقل عن ١٥٠ مستلزمًا.

تتكون هيئة التدريس من ٥ أساتذة بدرجة بروفيسور، ودكتور، و٣ أساتذة مساعدين، و٩

(1) http://www.dtcf.ankara.edu.tr
(2) http://www.atauni.edu.tr/arap-dili-ve-edebiyati
(3) Vecih Uzunoğlu: *a.g.e.* ،s. 10
(4) Adem KORUKCU ve H. Yusuf ACUNER: a g e,s193
(5) http://www.atauni.edu.tr/arap-dili-ve-edebiyati

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

معيدين إضافة إلى ٣ باحثين، و٣ باحثين مؤقتين[1] ما يجعل الجامعة تتميز بكادر تعليمي جيد. كما يوجد ضمن الجامعة أكثر من ٣١٦ طالبًا في مرحلة الليسانس وحوالي ٣٦ طالبًا في مرحلة الماجستير إضافة إلى ٢٢ طالبًا في مرحلة الدكتوراة[2].

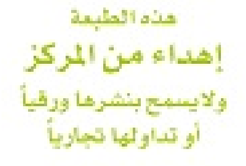
والملحوظ أن الجامعة لم تكتف بالمقررات العامة على طلبتها، بل سعت إلى تطوير مستواهم أكثر من خلال إنشاء بعض النوادي الثقافية على الإنترنت، ووضع مجموعة من الدروس النحوية التطبيقية وبعض المقالات باللغة العربية لفائدة الطلبة مع إمكانية التحميل، إضافة إلى مجموعة من الفيديوهات من الأغاني التراثية لأم كلثوم الغرض منها حسب الموقع الإلكتروني تطوير قدرات الطلبة ومرافقتهم في مشوارهم الدراسي.

٣- قسم اللغة العربية بجامعة سلجوق بقونيا: نأتي للحديث عن جامعة سلجوق بقونيا والتي تعد مِن أعرق الجامعات في تدريس اللغة العربية في تركيا لا مِن حيث تاريخها الحافل فقط، وإنما أيضًا من حيث المواد التي تقدمها للطلبة المتخصصين في سنوات الليسانس، إذ إنها تقدم مقاييس مختلفة ومترابطة ضمن رؤية عامة تهدف إلى جعل الطالب في هذا القسم أكثر من كونه طالب ليسانس فقط، وإنما لتجهيزه ليكون باحثًا في اللغة العربية، ولهذا ضبطت مجموعة من الدروس والمحاضرات تصب في اتجاه تكويني معمّق للطلاب في هذا القسم، فنجد القسم يقدم دروس في الأدب الجاهلي ثمّ مقياس في الأدب الإسلامي في عصره الأول ومقياس في الشعر العربي مركزين على الشعراء الثلاثة (الأخطل وجرير والفرزدق) وأثرهم في الثقافة الشعرية والأدبية العربية، وتاريخ الأدب العربي في الأندلس ومقياس في الأدب العربي العباسي.

والطالب في هذه المرحلة مجبر على دخول جميع هذه المقاييس، وجلُّ هذه المقاييس تقدَّم باللغة العربية، وفي بعض الأحيان يستعان باللغة التركية أيضًا[3] لم يكن يشترط على الطلبة الذين يودون الالتحاق بهذا القسم إتقان اللغة العربية، لكن مؤخرًا أصبح يشترط على الطلبة المرور إلى امتحان تحديد المستوى في اللغة العربية (ÖSYM)، ويشترط على الطالب

(1) http://telaffuzz.com/erzurum-ataturk-universitesinde-arapca-egitimi
(2) http://telaffuzz.com/erzurum-ataturk-universitesinde-arapca-egitimi
(3) https://www.selcuk.edu.tr/edebiyat/arap_dili_ve_edebiyati/tr

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الحصول على ¾ على الأقل لدخول القسم وبهذا فمن لا يسعه ذلك عليه دخول السنة التحضيرية للغة العربية[1].

نقاط الاشتراك بين مختلف الجامعات التركية في تدريس اللغة العربية:

١ - إن بحثنا في تدريس اللغة العربية والمناهج المعتمدة في ذلك في مجموعة من الجامعات في تركيا ضمن مدينة إسطنبول وبعض العينات خارج إسطنبول يمكننا من استنباط بعض النقاط التي تشترك فيها هذه الجامعات لعل أهمها:

- إقرار معظم كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية في الجامعات التركية ضرورة أخذ الطالب لسنة تحضيرية في اللغة العربية.
- اشتراط معظم الجامعات على الطلبة في تخصص الإلهيات وقسم اللغة العربية النجاح بمجموع لا يقل عن ٧٠٪.
- استعانة معظم الجامعات في السنة التحضيرية بالمناهج الموضوعة في الدول العربية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونجد على رأس هذه الكتب: العربية بين يديك، سلسلة كتاب لسان الأم، القواعد العربية الميسرة.
- عدم وجود مناهج موحد في تدريس اللغة العربية في جميع الجامعات التركية وانفراد كل هيئة تدريسية في كل جامعة بما تراه صالحا لها.
- الحجم الساعي الأسبوعي في الغالب لا يقل عن ٢٤ ساعة أسبوعيًّا ولا يتجاوز ٣٠ ساعة أسبوعيًّا.
- استفادة اللغة العربية في هذه الجامعات من الكادر التعليمي العربي الوافد إلى تركيا بعد الأحداث السياسية الأخيرة في الوطن العربي، وهو ما سمح لبعض الجامعات بتوسيع طاقتها الاستيعابية من الطلبة.
- انفراد جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية بتقديم كل دروس ومقررات كلية العلوم الإسلامية باللغة العربية، وانفردت جامعة إسطنبول بقبول تقديم رسائل البحث في مرحلتي الليسانس والدكتورة باللغة العربية.

(1) https://www.selcuk.edu.tr/edebiyat/arap_dili_ve_edebiyati/tr

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢- المعيقات والمشكلات التي تعترض تدريس اللغة العربية في تركيا وبعض الحلول المقترحة: مــر بنا في دراستنا هذه مختلف الجهود التي تقوم بها الجامعات التركية من أجل النهوض بتدريس اللغة العربية في الجامعات التركية والرقي بها، إلا أن هذا لا يمنع وجود عدد من المــشكلات التي تواجه هذه الجهود لعل من أهمها:

- انطواء بعض الجامعات التركية على نفسها ونقص الاحتكاك والترابط بــين الجامعــات التركية والجامعات العربية، فإذا استثنينا جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية وعلاقاتهــا الأكاديمية نجد أن الترابط الأكاديمي بين الجامعات التركية والعربية ما زال ضئيلًا لا يرقى إلى أهمية اللغة العربية وتطلعات الطرفين الأكاديمية.
- ربط تدريس اللغة العربية بالتوجهات السياسية للدولة التركية، بمعنى أن الاهتمام بتدريس اللغة العربية جاء نتيجة الاتجاه العام للحكومة التركية الجديــدة الــساعية إلى توطيــد العلاقات مع العالم العربي والإسلامي والذي لن يتأتى بدون تعلم وتعليم اللغة العربيــة، فإذا جاءت حكومة جديدة برؤية مختلفة يمكن أن يؤثر ذلك في تدريس اللغــة العربيــة أكاديميًّا.
- عدم وجود تنسيق بين مختلف الجامعات التركية في تدريس اللغة العربية، إذ نجد أن أغلب الجامعات تعتمد في الغالب على مناهج عربية قد لا تخدم كثيرًا الطالب التركي، كما أنها قد تغفل بعض التجارب التركية الناجحة.
- قلة المخابر البحثية في أقسام اللغة العربية التي تسعى إلى تطوير ومواكبة التسارع الــتقني والعلمي.
- حصر تدريس اللغة العربية في شق اللغة الدينية، أي جعل الطالب والمجتمــع يعتقــد أن تدريس أو تعلم اللغة العربية ليس إلاَّ مِن باب البحث الشرعي الإسلامي وهذا معلوم أنه خطأ؛ فاللغة العربية لغة بحث وفلسفة وأدب وعلوم وتاريخ وتجارة وعلاقــات سياســية وغيرها من أمور.
- عدم اهتمام الناشر الجامعي والناشر التركي بالكتاب العربي غير الــديني، إذ إن معظــم الكتب التي نقف عليها في المكتبات التركية هي كتب الفقه والحديث والسير، وتكــاد تغيب كتب العلوم والبحوث والتقنية والطب والروايات الأدبية والقصص وغيرها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- اهتمام معظم الجامعات التركية في مناهجها التعليمية في اللغة العربية بالنصوص والقواعد، ويقل اهتمامها باللغة العربية في جانب المحادثة والتكلم ما يجعل الطالب في شق الفهم والترجمة قويًّا لكنه في شق الحديث والتعبير عما يجول في خاطره ضعيف.

بعد أن استعرضنا فيما مضى جزءًا من المعيقات التي يصطدم بها تدريس اللغة العربية في تركيا نقترح على لسان بعض الباحثين والأساتذة في الميدان بعض الحلول التي من الممكن أن تكون ذات أثر طيب في المستقبل، ولعل من أهم الحلول التي سترتقي بتدريس اللغة العربية في تركيا وغيرها من بلدان العالم غير الناطقين بها حسب نظرتنا للأمور:

- إعطاء اللغة العربية حقها ومكانتها العلمية وهذا من خلال تعريف الطَّلبة والمجتمع (خاصة لغير الناطق باللغة العربية) بأنَّ هذه اللغة حاليا حسب بعض الاستبيانات والتحقيقات والبحوث العلمية تأتي في المرتبة الرابعة عالميًّا من حيث المتحدثين بها، ومن حيث استعمالها في الوسائط التقنية والاجتماعية في الإنترنت بعد كل من اللغة الإنجليزية والإسبانية والصينية.
- إقامة علاقات علمية وطيدة بين مختلف الهيئات الأكاديمية في البلدان غير الناطقة باللغة العربية مع غيرها من هيئات متخصصة في اللغة العربية وتدريسها في الوطن العربي.
- فتح المجال لتبادل الطلبة بين الجامعات التركية وغيرها من أقسام اللغة العربية في الوطن العربي.
- إقامة تعاون دائم بين الجامعات في الوطن العربي والدول غير الناطقة باللغة العربية تلتزم فيه الجامعات العربية بإيفاد مجموعة من الأساتذة والمستشارين ذوي الخبرة من أجل مساعدة نظرًائهم في تركيا وغيرها من بلدان غير ناطقة باللغة العربية.
- فتح دورات تدريبية سنوية تشرف عليها الهيئات المتخصِّصة في جامعة الدُّول العربية بالإضافة إلى الجامعات التركية بما يزيد من التبادل والتعاون العلمي بين الطرفين.
- فتح مجال للنشر المشترك باللغة العربية في الجامعات غير الناطقة بها بحيث تكون مجالًا لزيادة الزاد المعرفي والعلمي للطلبة.
- الابتعاد عن ربط تدريس اللغة العربية في العالم بالتوجهات السياسية للدول، وجعلها لغة أكاديمية كغيرها من اللغات العالمية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- فتح المجال لإعداد أساتذة مختصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات العربية ليلتحق بها الطلبة المتميزين في تركيا أو ماليزيا أو غيرها من دول، من أجل مواصلة الدراسات العليا بها ثم العودة إلى بلدانهم مستفيدين من الخبرات التي تلقوها ومستفيدين في الوقت نفسه من علاقاتهم العلمية والأكاديمية التي أنشؤوها في أثناء الدراسة.

خاتمة:

يعد استعراضنا واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات التركية جزءاً يسيرًا مما يمكن أن يكون عليه بحث متكامل يناقش المناهج المعتمدة بصفة تحليلية أكبر، كما يناقش النقائص والسلبيات التي يمكن تداركها بشكل أعمق، لكننا في ورقتنا البحثية هذه أردنا فقط أن نلفت الانتباه إلى نماذج صاعدة ومصرة على النجاح بالنسبة لتدريس اللغة العربية في المجتمعات غير ناطقة بها.

أما فيما يخص تدريس اللغة العربية في تركيا وإذا ما قارن هذا الواقع بما كان عليه تدريس اللغة العربية في الجامعات والمؤسسات العلمية في تركيا قبل سنوات، حقَّ لنا القول – بدون أدنى شك – أن واقع تدريس اللغة العربية في تركيا يشهد نوعًا من التطور المحمود والمتسارع سواءً من حيث الإقبال الطلابي المتزايد أو من حيث الكادر التعليمي الذي يشهد بدوره تطورًا عدديًّا كبيرًا، غير أن هذا النشاط لا يزال مبتورًا؛ إذ لم يلق الاهتمام والدعم الذي يليق به من الهيئات الرسمية العربية المسؤولة عن ذلك ولهذا وجب علينا التوصية بـ:

- ضرورة دعم تدريس اللغة العربية في الدول غير الناطقة بها من خلال شبكة معلوماتية تدعم الدول المهتمة بتدريس اللغة العربية خاصة في مجال المناهج والكتب والنشرات الأكاديمية والمؤتمرات وغيرها.
- ضرورة إنشاء مجلس أعلى لتطوير تدريس اللغة العربية وتثمين مختلف المجهودات الرسمية وغير الرسمية من خلال الدعم المالي والمرافقة العلمية.
- مساعدة ومرافقة الطلبة من خلال ورش دائمة وصيفية خصوصا لتطوير الاحتكاك بين الطلبة من هذه البلدان وغيرهم من طلبة في الوطن العربي، ونقترح في هذا الشأن الاستفادة من مرافق الجامعة العربية لإنشاء مخيمات صيفية مختلطة بين الطلبة العرب وغيرهم من طلبة مقبلين على تعلم اللغة العربية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع

الكتـــب:

- إبراهيم شعبان: تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، بحث قدم لمؤتمر اللغة العربية في دبي، الإمارات العربية المتحدة، سنة ٢٠١٣م.
- اللقاءات:
- مقابلة شخصية مع الأستاذ عبدالعزيز محمود الأستاذ المدرس في القسم التحضيري للغة العربية بجامعـــة إسطنبول في شهر فبراير/شباط سنة ٢٠١٦م.
- أحمد طوران أرسلان (عميد كلية العلوم الإسلامية جامعة محمد الفاتح الوقفية) مقابلة شخصية بمكتبه بالجامعة بتاريخ ١٦ شباط(فبراير) ٢٠١٦م.

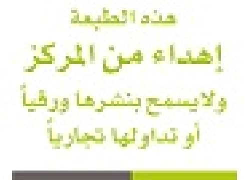
الكتب والمقالات باللغة التركية:

- Adem KORUKCU ve H. Yusuf ACUNER: Ýlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öðrencilerinin yabancı dil yetkinlik beklentisi ve yabancı dil öðrenme kaygısı Hitit Üniversitesi Ýlâhiyat Fakültesi Örneði-ÝLAHÝYAT FAKÜLTESÝ DERGÝSÝ 17:2 (2012)
- Ali Arslan: Darülfünun'den Üniversite'ye ‹kitabevi ‹Ýstanbul, 1995
- Suat Cebeci Din Eðitimi Bilimi ve türkiye'de Din eðitime ikinci baskı Akçað Yayınları Ankara 2005
- Mehmet Ali Ayni Darülfünun Tarihi‹ kitabevi ‹Ýstanbul, 2007
- Mehmet Zeki AYDIN: Ýmam Hatip Lisesi Arapça Dersleri'nin Planlanması C.Ü. Ýlâhiyat Fakültesi Dergisi ‹sayı:VII/2, Sivas 2003
- Hamza Ermiþ: Arapça'dan türkçeleþmiþ kelimleri sözlüðü. Ensar neþriyat, Istanbul, 2008
- Vecih Uzunoðlu: Türkiye'de Arap Dili Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri (1956-2002

التقارير والمؤتمرات باللغة التركية:

- ÝNÖNÜ Üniversitesi: Ülkemizde laik eðitim sisteminde sosyal bilim olarak din öðretimi kurulatayı ‹türkiye Cumhuriyeti'nin Temellendirildiði Atatürk ilk ve Devrimlerine Dayandırılan laik Eðitim sisteminin Kurulus Mantıðı ve esaslar, 7-

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



9 Nisan 2005 malatya

- Millî Eðitim Bakanlıðı Milli eðitim istatikler T.C. strateji geliºtirme baºkanlıðı resmi istatistik Programı yayındır
- Marmara Üniverstesi Öðrenci iºleri daire baºkanlıðı: 2011-2015 Eðitim-Öðretim yılları arasına ait öðrenci sayıları ile ilgili raporlar ‹s01

المواقع الإلكترونية:

- https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri/#arapca
- http://t24.com.tr/haber/imam-hatip-liselerinin-ogrenci-sayisi-11-yilda-7-kat-artti,279493.
- http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/252183/Bilal_in_hedefine_bir_yilda_varildi.html
- https://www.selcuk.edu.tr/edebiyat/arap_dili_ve_edebiyati/tr.
- http://www.29mayis.edu.tr/bolum/arapca-hazirlik-birimi-10.html
- http://yadyok.29mayis.edu.tr/a_hakkinda.php.
- http://www.izu.edu.tr/tr-TR/tarihce-ve-vakif/453/Page.aspx.
- http://www.izu.edu.tr/tr-TR/iif/AmacHedef/42/42/EbsFile.aspx.
- http://www.dtcf.ankara.edu.tr.
- http://www.atauni.edu.tr/arap-dili-ve-edebiyati.
- http://www.izu.edu.tr/tr-TR/tarihce-ve-vakif/453/Page.aspx.
- http://telaffuzz.com/erzurum-ataturk-universitesinde-arapca-egitimi

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

واقع تدريس العربية في ماليزيا «جامعة المدينة العالمية أنموذجًا»
عقبات وتحديات وحلول

د. السيد محمد سالم العوضي
رئيس قسم اللغة العربية – كلية اللغات
جامعة المدينة العالمية– ماليزيا

الملخـــص:

إن مما يتعاظم عليه الطلب الآن في الجامعات العالمية هو تأسيس قسم لتعليم العربية للنـــاطقين بغيرها، وجامعة المدينة العالمية من هذه المؤسسات المهتمة بهذا المجال وتوليه عناية فائقـــة واهتمامـــا كبيرا، وتبقى تجربة لها بصمتها وطابعها الخاص بها، وحتى تبقى منارة تشع هذا النور، فلابد مـــن وقفات ومراجعات مع كل مفردات هذه الحقل وتلك المعادلة والتي يشترك فيها أطراف كثيرة منها الطالب والمعلم والمنهج؛ لتصحيح المسار، وتوجيه القارب من جديد إلى الوجهة التي ترسو بـــه إلى بر الأمان، ومن خلال هذه الورقة نقف على هذه التجربة بما لها وما عليها – مـــن وجهـــة نظـــر خاصة– مستعينا بالمنهج التحليلي، مستعرضين الإيجابيات، منبهين على السلبيات– إن وجـــدت – مقترحين بعض الخطوات ، وعليه فقد جاءت الورقة في نقاط:

- الأولى: واقع تدريس اللغة العربية في الجامعة.
- الثانية: مناهج ومقررات اللغة العربية في الجامعة.
- الثالثة: وسائل وطرق تدريس اللغة في الجامعة.
- الرابعة: عقبات وحلول.

ثم خاتمة تتضمن بعض التوصيات والمقترحات مشفوعة بقائمة المصادر والمراجع.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تمهيـــد:

لكل تجربة بشرية مقاصد وأهداف ترنوإلى تحقيقها، وتسعى جاهدة إلى تطبيقها، بل تبذل كل جهد، وتطرق كل باب للوصول إلى ما تريد، ومع توافر هذه النية الطيبة، وهذا السعي الحثيث، إلا أنها تبقى محاولة تحتاج أحيانًا إلى نقطة لتبدأ من أو ل السطر، وعلى من يتخذون هذه النقطة عليهم أن يكونوا متجردين من كل حظوظ النفس، محايدين في الحكم، مجردين من كل هوى، صادقين مع أنفسهم في عرض الواقع كما هودون تزيين له، أو تلوينه بألوان خيالية غير حقيقيـــة، خاصـــة إذا أرادوا أن يقفوا على الصورة الحقيقية الحاصلة بالفعل، وهذا – بلا شك – سيضع أيـــدينا علـــى مواطن الداء إن وجد، لنشخِّص له الدواء قدر الاستطاعة وحسب البضاعة.

وانطلاقًا من هذا فإن جامعة المدينة العالمية جامعة وليدة وحديثة، عمرها لا يتجـــاوز بـــضع سنوات إلا أنها جمعت بين الأصالة والمعاصرة، بين القديم والجديد والتطوير والتنويع، بين التـــراث والحداثة، وأصبح لها بصمة ليس فقط في دول جنوب شرق آسيا، بل في العالم أجمع، وهذا يـــدلك على مدى جديتها، وحرصها على الانتشار. وفي ظل التحديات العالمية والتي لا يقر لها قرار، والتي هي كل يوم في شأن؛ لزم التنبيه والوقوف على ما تم إنجازه ومراجعته ووضعه في الميزان للتشذيب والتهذيب، والتنويع أو التجديد، والحذف أو الإضافة.

أسئلة البحث:

تهدف هذه الورقة إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة التي تفيد في دراسة وتقويم واقـــع اللغـــة العربية في مقررات الجامعة وكتبها، ومحاولة إيجاد الحلول للمشكلات التي قد تقف حجر عثرة أمام تحقيق محتوى هذه المقررات لأهدافها المرسومة، أو قد تعترض مسيرة تعلُّم تلك المقررات للوصـــول إلى نتائجها المرصودة، ومن هذه الأسئلة:

١- ما واقع تعليم العربية داخل الجامعة مقارنة بغيرها من الجامعات؟
٢- إلى أى مدى تناغم المقررات مع بيئتها ومحيطها العلمي داخل الجامعة وخارجها؟
٣- هل تحقق المادة العلمية في المقرر أهدافها العلمية؟
٤- هل تتكامل المادة العلمية مع متطلبات الحياة العملية خارج الجامعة وخدمته لها؟
٥- ما الرؤى والأفكار التي يمكن أن تساعد على تطوير محتوى مقررات اللغة العربية؟

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أهداف البحث:

١- الوقوف على واقع تعليم العربية داخل الجامعة مقارنة بغيرها من الجامعات.

٢- تَلَمُّس مقدار تناغم المقررات وتكاملها مع بيئتها ومحيطها العلمي داخل الجامعة وخارجها.

٣- قياس مدى تحقيق المادة العلمية في المقرر لأهدافها العلمية.

٤- تحديد مدى تكامل المادة العلمية للمقررات مع متطلبات الحياة العملية خارج الجامعة وخدمته لها.

٥- طرح الحلول والمقترحات التي تساعد على الارتقاء بمستوى العملية التعليمية، ومحاولة تطوير محتوى مقررات اللغة العربية وآدابها في التعليم العام.

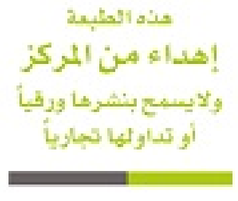
مشكلة البحث:

نسمع كثيرًا أصواتًا تتردد بين جنبات الجامعة بأن كتاب المادة لا ينتهي، والوقت دائمًا لا يكفي، وطرق قياس التحصيل لا تجدي، وأساليب اختبار المعلومات قاصرة عن الوفاء بالمطلوب وتحقيق المقصود؛ ولذا رأى البحث أن يسلط الضوء على مثل هذه الأصوات للوقوف على مكامن الخلل وأماكن الزلل، ومواضع النقص والعلل، وجوانب الضعف؛ لطرح حلول لها ومقترحات للتقليل من آثارها، والحد منها قدر المستطاع.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يقدم رؤية واضحة عن الواقع القائم والوضع الحاصل لتدريس مادة اللغة العربية في جامعة المدينة العالمية؛ لاكتشاف مزاياه وعرض خباياه، وتجلية ما خفي من زواياه، فضلًا عن أنه سيكون بمنزلة وقفة جادة وصادقة ومخلصة لوضع يدي مالكي القرار على مواطن الداء، وتشخيص الدواء له؛ لاتخاذ القرارات، بتعديل المقرارت، وتقويم المناهج، وتصحيح البرامج، معتمدين على مبدأ التخلية والتحلية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



المبحث الأول
واقع تدريس اللغة العربية في جامعة المدينة العالمية

تحظى العربية في جامعة المدينة بمؤسستين تقوم بتدريسها والاهتمام بها، وهما مركز اللغات وكلية اللغات، وسنقف مع كل واحد منهما بشيء من التفصيل.

مركز اللغات:

مركز اللغات هوالمركز المسؤول عن تدريس مهارات اللغة العربية لجميع الطلاب الملتحقين بجامعة المدينة، والمقيدين بالتخصصات المختلفة. وتنقسم المقررات التي يقدمها المركز لطلاب جامعة المدينة إلى ثلاثة أقسام: هي مقررات البرنامج المكثف، والمقررات المعتمدة للتخصصات التي تدرس باللغة العربية، والمقررات المعتمدة للتخصصات التي تدرس باللغة العربية. يوجد في المركز وحدتان مهمتان هما وحدة الاختبارات، ووحدة تطوير المناهج. تقوم وحدة الاختبارات بتصميم وإعداد الاختبارات اللازمة لتحديد المستويات والقدرات اللغوية للطلاب الملتحقين حديثًا بالجامعة، بالإضافة إلى إعداد وتصميم اختبارات اللغة العربية التي تعد جزءًا من متطلبات القبول في أي برامج تعليمية يتم إعدادها من قبل الجامعة كاختبار تحديد المستوى لطلبة الماجستير. كما يتم تدريس اللغة العربية لطلبة الماجستير ممن هم في حاجة إلى تحسين مستواهم فيها. وتضطلع وحدة تطوير المناهج بمهام تصميم المقررات التي يقدمها المركز لطلاب الجامعة بمختلف أنواعها وتطويرها. ويتم ذلك من خلال إجراء البحوث والدراسات، وإقامة الندوات والمؤتمرات في مجال تدريس اللغة العربية، هذا بالإضافة إلى الاستعانة بالخبراء المتخصصين في مجال إعداد وتصميم مناهج ومقررات اللغة العربية. ومن أجل الارتقاء بالعملية التعليمية إلى أفضل المستويات يقوم المركز بالتعاون مع كلية اللغات بإعداد وإقامة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، ولمنتسبي الجامعة من الناطقين بغير العربية، وذلك بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة في هذا المجال سواء داخل الجامعة أو خارجها. كما سيقوم المركز بعقد مؤتمر سنوي حول القضايا المتعلقة بتدريس اللغة اللغة العربية، ويستقطب هذا المؤتمر عددًا كبيرًا من المشاركين. ويقوم بالتدريس في المركز أساتذة من ذوي الخبرة للمستويات التمهيدية عبر دورات تقدم لمن يرغب في أخذ برنامج مكثف، أو حسب حاجته، وكذا هناك للمتقدم مستويات أربعة: الأول والثاني منهم إجباري، والثالث والرابع اختياري، يستطيع الطالب بعد الدراسة تنمية مهارة التحدث والاستماع والكتابة والقراءة، وتمتد الدراسة في

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

هذا المركز إلى عام دراسي كامل، يستطيع بعدها التواصل باللغة، وهذا هوالهدف المنشود للدراسة، ويقدم المركز أنشطة صفية وغير صفية متنوعة، وكذا يعطي دورات متخصصة لمن يرغب في أخذ دورة خاصة في مجال معين، من مثل: الطب، والتمريض، والحج، والعمرة، والسياحة....إلخ حسب حاجات المتقدمين. ومن أجل القيام بالدور المنوط به، وتحقيق الأهداف المرسومة له في مجال تدريس اللغة العربية في الجامعة، فقد زود المركز بالوسائل والإمكانيات التي تعينه على ذلك. وهناك تسهيلات متاحة بالمركز، حيث قاعات للدرس مجهزة بالحواسيب، ومزودة بأحدث برامج التعلم الذاتي في اللغة العربية، وبمادة إلكترونية مجانية يمكن لكل راغب في التعلم الحصول عليها. ويضم المركز عبر موقع الجامعة أيضًا مكتبة تحتوي على العديد من الكتب والمواد السمعية والبصرية التي تتناسب مع جميع المستويات.

كليـة اللغـات:

وهي الركن الركين والحصن الحصين في الجامعة للغة العربية، وعليها المعول في التعليم والتدريس والمتابعة، ولها رؤيتها الخاصة، ورسالة تقوم بها، وأهداف تسعى لتحقيقها، ومنها: «نشر علم اللغات وآدابها وذلك لأهميته للمجتمع، وإيصال المعرفة بطريقة سهلة ميسّرة، وتقنيات متطوّرة لخدمة المجتمعات المحليّة والدّولية، وتزويدها بطاقات شبابية مثمرة. وترسيخ علوم اللّغات وآدابها، وترسيخ المفاهيم العلمية للبحث الأكاديمي، مع مراعاة حاجة المجتمع لبرامج الكلية العلمية والعملية، وتطوير علوم اللغات وآدابها، وإعداد المتخصِّصين القادرين على دفع عجلة التّطوّر نحوالأمام باتباع أفضل السّبل والوسائل، وتكوين الملكة القوية لدى الطلاب، وإعدادهم باحثين ومفكِّرين في علم اللّغات يتميّزون بالقدرة العالية، والمهارات اللازمة لممارسة نشاطهم العلمي والبحثي والفكري في المجتمع؛ وذلك باعتماد مبدأ الجودة الشّاملة في التّعليم والتّدريب، وتنمية المهارات الفنية والتّقنية اللازمة في مجال تفعيل المعرفة، وربطها بتطبيقاتها العلمية[(١)]».

تبدأ برامجها بالمستوى التمهيدي الذي تصل مدته إلى عام دراسي كامل، يطير فيه الطالب بجناحين، الأول هوعلوم اللغة، والثاني هوالعلوم الإسلامية؛ ليتمكن بعدها من الالتحاق بإحدى كليات الجامعة: إما كلية اللغات أو كلية العلوم الإسلامية، وهذا كان مقصودًا؛ حتى لا يتوقف الطالب عند تخصص العربية فحسب، بل مَن عنده رغبة في العلوم الإسلامية يمكنه الالتحاق بها ويدرس دراسة تخصصية فيها.

(١) انظر: موقع الجامعة، الجهات الأكاديمية، تاريخ التصفح ١٤/١٢/٢٠١٤م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ثم يليه مرحلة البكالوريوس، وتمتد الدراسة فيها أربع سنوات يدرس فيها الطالب جملة من المواد وحزمة من المناهج، وتهدف إلى «حفظ اللسان من الوقوع في الخطأ في نطق الكلمات العربية، وخدمة النّص القرآني وفهمه ومعرفة دلالاته ونظمه اللّغوية، فضلًا عن معرفة تراكيب الجملة وأبنيتها في نظام قواعد العربية. وتشمل هذه البرامج دروسًا عدة تتناول المنظومة المعرفية للغة العربية وآدابها في مختلف العصور، بدءًا من العصر الجاهلي مرورًا، بعصر صدر الإسلام والعصر الأموي فالعباسي والأندلسي، وانتهاءً بالعصر الحديث والدراسات المقارنة، إلى جانب برامج متنوعة علمية تتناول تعريف علوم اللغة، وفقهها، وتاريخ نشأتها وتطورها، وأهم موضوعاتها، وروّادها. وهي مادةٌ غنيّة بالمعارف اللغوية، المتعلقة بأصول اللغة وتراثها المعجمي، وخصائص تراكيبها، وهوما يُضْفي فوائد جمّة على المسيرة المعرفية للغة العربية وآدابها، بأسلوب ممتعٍ، وطرق عرضٍ شيّقةٍ مؤثّرة. ويتم تقديم الدروس ضمن متوالية علمية تشمل محاضرات إلكترونية، وجملة من النشاطات تتضمن: (الواجبات، والمنتديات، والاختبارات)، ويشكل كلّ ذلك بمجموعه حصيلة معرفية للطالب، وخزانةً علميّةً تُعين في فهم المادة واستيعابها»[1]. وبهذا يكون الطالب قد وقف على التراث بأساليب عصرية، وبهذا يكون قد حقق الأصالة والمعاصرة، ونوع بين القديم والحديث.

ثم تأتي مرحلة الماجستير والدكتوراه والتي تخضع لنظم وأطر وقواعد لكيفية الدراسة بها، وهي كالتالي[2]:

توجد ثلاثة أنظمة أو أساليب للدراسة في الدراسات العليا وهي:

أولا: نظام الدراسة بطريقة البحث ويرمز لها بالرمز (أ):

حيث يعد الطالب تحت هذا النظام الرسالة أو الأطروحة تحت إشراف أستاذ من الكادر الأكاديمي لإحراز متطلبات التخرج فضلًا عن المتطلبات الأخرى من الكلية.

ثانيًا: نظام الدراسة بطريقة المواد الدراسية والبحث ويرمز لها بالرمز (ب):

وتكون الدراسة تحت هذا النظام وفق الضوابط الآتية:

١- يبلغ مجموع الساعات الدراسية التي يتوجب على الطالب دراستها في برامج قسم اللغة العربية، وقسم الأدب العربي والنّقد الأدبي (٣٠) ساعة دراسية للمواد، و(١٢) ساعة دراسية للرّسالة، والمجموع الكلي (٤٢) ساعة.

(١) السابق، نفسه.

(٢) انظر: موقع الجامعة، دليل كلية اللغات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢- يتعين على الطالب فور قبوله مباشرة مواصلة الدراسة في البرنامج، وعلى الطالب تحقيق نسبة الحضور الإجباري لساعات المواد الدراسية وهي ٧٠٪ من مجموع المحاضرات على الأقل.

٣- يحق للطالب تسجيل مشروع البحث بعد إكمال ثلثي ساعات المواد الدراسية بنجاح، وعند التسجيل للمشروع يجب الالتزام بإكماله وتسليمه خلال مدّة أقلّها فصل دراسي واحد، وأعلاها نهاية المدّة المقرّرة لدراسة الطّالب، ولا يمكن تسليم المشروع خلال الفصلين الدّراسيين الأولين.

٤- يعين مجلس الدّراسات العليا مشرفًا مختصًّا من الكادر الأكاديمي في الجامعة للإشراف على مشروع البحث بناءً على توصية الكلية.

٥- يجب على الطالب إحراز معدل تراكمي ٣,٠٠ على الأقل قبل منحه درجة الماجستير.

ثالثًا: **نظام الدراسة بطريقة المواد الدراسية ويرمز لها برمز** (ج):

وتكون الدراسة تحت هذا النظام وفق الضوابط الآتية:

- أولا: يبلغ مجموع السّاعات الدّراسية التي يتوجّب على الطالب دراستها في برنامجي قسم اللغة العربية و الأدب العربي والنقد الأدبي (٤٠) ساعة دراسية، ومشروع بحثي أو دراسة حالة، و(٣) ساعات دراسية لمادة مناهج البحث، وهي إلزامية للبرامج الدّراسية كلّها، ولا يتمّ احتسابها في المعدل التّراكمي، وفي عدد السّاعات المطلوبة للبرنامج.
- ثانيًا: يتعيّن على الطّالب فور قبوله مباشرة مواصلة الدّراسة في البرنامج، وعلى الطّالب تحقيق نسبة الحضور الإجباري لساعات المواد الدّراسية وهي ٨٠٪ من مجموع المحاضرات على الأقلّ.
- ثالثًا: يحقّ للطّالب تسجيل مشروع بحثي أو دراسة حالة في الفصل الدّراسي الأخير، وعند التّسجيل للمشروع يجب الالتزام بإكماله وتسليمه خلال مدّة أقلّها فصل دراسي واحد، وأقصاها نهاية المدّة المقرّرة لدراسة الطّالب.
- رابعًا: تتولّى العمادة الموافقة على موضوع المشروع البحثي أو دراسة الحالة، ويعيّن له مشرف مختص من الكادر الأكاديمي في الجامعة للإشراف على المشروع البحثي أو دراسة الحالة بناءً على توصية الكلية.
- خامسًا: يجب على الطّالب إحراز معدّل تراكمي ٣,٠٠ على الأقل قبل منحه درجة الماجستير.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبحث الثاني

وسائل وطرق وأساليب تدريس اللغة في مركز اللغات والكلية(١)

تحظى جامعة المدينة بنظامين في الدراسة والتعليم، الأول: التعليم المباشر، والثاني: التعليم عن بعد، ولا يختلف نظام الدراسة في نظام التعليم عن بعد والذي تنتهجه الجامعة من حيث المضمون والجوهر عن نظام التعليم المباشر، وذلك من حيث وجود المنهج الدراسي، والمحاضر، والأنشطة التعليمية، والامتحانات النصفية والنهائية، وغيرها من المتطلبات المهمة التي تقوم عليها العملية التعليمية. ولكن يأتي الاختلاف من جهة الأساليب والأدوات التي تستعمل في كل من التعليم عن بعد والتعليم المباشر، ولكي نتعرف على طريقة الدراسة لدى الجامعة في هذا النوع من التعليم فإننا ومن باب التوضيح نود أن نعقد لك مقارنة يسيرة يتبين من خلالها الفرق بين النظامين من حيث الأساليب والأدوات:

فمن حيث الحضور الشخصي: من المعلوم في التعليم المباشر أن الطالب مُلزم بالحضور الشخصي للفصول الدراسية بنسبة معينة، ليتلقى تعليمه من الأستاذ مباشرة. وأما في التعليم عن بعد وبحكم وجود شبكة الإنترنت وأدوات التعليم الإلكتروني فإنه يستعاض عن ذلك بأن تكون جميع الأدوات متوافرة بين يدي الطالب من خلال جهازه المتصل بشبكة الإنترنت، والطالب من حيث إجراءات قبوله إلى استلام نتائجه، لا يلزم الحضور الشخصي إلا في الاختبارات النصفية والنهائية فقط.

من حيث المنهج الدراسي: فإن الوضع في التعليم المباشر يعتمد على المعلومة التي يلقيها المحاضر في أثناء المحاضرة فقط، وبمجرد غياب الطالب أو المحاضر عن محاضرة ما، فإن الطالب تفوته تلك المعلومات، ولا يمكن تعويض تلك المعلومات المخصصة لتلك المحاضرة، هذا بالإضافة إلى كون الطالب غالبًا ما يأتي المحاضرة وهوخالي الذهن عما سيتم إلقاؤه في تلك المحاضرة. وأما في التعليم عن بعد فإن جميع المادة العلمية للمقرر يتم إعدادها من قبل، وتقدم للطالب من خلال روابط للتحميل على بوابة الطالب من أو ل يوم دراسي، ويتم عرض المنهج الدراسي بعدة أساليب متنوعة هي:

١ – المحاضرات الصوتية التي يتمّ إعدادها من أساتذة مشهود لهم بالخبرة والتخصص في تلك المادة

(١) انظر: موقع الجامعة، كلية اللغات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المدعمة بالمصادر والمراجع عند كلّ عنصر من عناصر المحاضرات.

٢ – الكتاب المقرّر الذي تتمّ صياغته على ترتيب وصورة الكتب المعهودة.

٣ – الدّروس التّفاعلية التي تقوم على أساليب التّعلم الذّاتي، والتّفاعل بين الطّالب والمعلومة، فهي تحتوي على ملخّصات تلك المحاضرات مدعّمة بالتّدريبات، والتّمارين الذّاتية الّتي يتمكّن الطالب من خلالها قياس استيعابه وفهمه تلك المحاضرات، وبهذه الصورة يتمكّن الطّالب من تحصيل الفوائد الآتية:

أ ـــ تحضير نفسه ذهنيًّا وعلميًّا في المقرّر الدّراسي، وتحديد الصعوبات والإشكالات التي تواجهه قبل لقائه بالمحاضر.

ب ـــ الاستماع إلى دروسه ومذاكرتها في الأوقات التي تناسبه.

ج ـــ ضمان إكمال المنهج الدراسي حسب الخطة المقررة في المقرر الدراسي.

من حيث اللقاء بمحاضر المادة وطرح الاستفسارات؛ ففي التعليم المباشر تنحصر العملية التعليمية بين الأستاذ والطالب غالبًا داخل الصف الدراسي، ومن المعلوم أنّه في غالب الأحيان يقضي أغلب الوقت في شرح المحاضرة، وقد يتبقّى الشّيء اليسير من الوقت لطرح الاستفسارات والإشكالات التي قد يطرحها الطّالب، وفي غالب الأحيان لا يتمكّن الطّالب من طرح استفساراته أو الإشكالات والصّعوبات التي تواجهه في فهم المادة لأسباب متعدِّدة. وأمّا في التّعليم عن بعد فلدى الطّالب أكثر من طريقة لطرح استفساراته وإشكالاته عن المادة المقررة وموضوعاتها وذلك من خلال الأمور الآتية:

١ – اللقاءات المباشرة مع محاضر المادة، حيث يتمكن الطالب من اللقاء بالمحاضر عبر برنامج مخصص لتلك اللقاءات، يتم التواصل فيه عبر شبكة الإنترنت في لقاءات متعددة تخصص لهذا الغرض، كما أن المادة العلمية موجودة لدى الطالب من قبل، فالمحاضر لا يعيد شرح تلك المادة، وإنما يخصص هذه اللقاءات للاستماع للطلاب والإجابة عن استفساراتهم.

٢ – طرح الاستفسارات عبر البريد الإلكتروني لمحاضر المادة، والذي يستطيع الطالب الوصول إليه عبر برنامج الإدارة التعليمية التفاعلية (عليم)، وهذه الاستفسارات يتم الإجابة عنها من المحاضر، ومن ثم يرسلها للطالب بالطريقة نفسها حيث توجد لدى المحاضر جميع العناوين البريدية للطلبة، والتي تعد أحد قنوات التواصل المفتوحة على مدار الوقت بين المحاضر والطالب.

٣ – طرح التساؤلات والإشكالات في المنتدى الذي يخصص لكل مادة دراسية، ويكون مفتوحًا لجميع طلبة تلك المادة.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



المبحث الثالث

مناهج ومقررات اللغة العربية في الجامعة وعقبات تعتريها وحلول لها

حرصت كلية اللغات منذ تأسيسها على اختيار المناهج والمقررات التي تعود بالنفع على الطلاب، وتنتهج الدقة في اختيار كل ما من شأنه الارتقاء بمستوى اللغة لدى الطلاب، فعملت على ربط الطلاب بتراث أمتهم الزاخر، بأحدث الأساليب وشتى الوسائل، وتنوعت المواد الدراسية، من نحووصرف وعروض وبلاغة وأدب، ونقد، وفقه اللغة وتاريخها والأصوات العربية والمعاجم، مع عدم إغفال بعض المواد المهمة التي تربطهم بواقع الحياة من مثل الغزوالفكري. مع التركيز عليهم في تأسيسهم في كيفية البحث العلمي ومناهجه في مادة مناهج البحث، وكذا ربطهم بالقرآن الكريم في مادة الإعجاز اللغوي فيه، فضلًا عن الاستعانة ببعض العلوم الإسلامية من مثل: التفسير والعقيدة والحديث، ليكون عندهم حظ من الثقافة الإسلامية، مع ربطهم بالبيئة الملايوية عن طريق دراسة لغتهم ليتمكنوا من التواصل مع أهلها.

ومما لاشك فيه أن تعلم لغة أجنبية ليس بالأمر السهل أو الهين، فيحتاج إلى جهدٍ جهيد، وجلد وصبر، وسعي وبحث، ولكن مع كثرة البحث والدراسة العمليَّين، وبعد الاطلاع على واقع تدريس العربية في الجامعة، فإن ثمة عقبات مختلفة تواجه متعلم هذه اللغة تعود إلى طبيعة اللغة والمناهج وقدرات المعلم نفسه الذي يعلم اللغة، هذا فضلًا عن عقبات أخرى قد ترتبط بالمجتمع نفسه الذي تعلم فيه اللغة، فمتعلم العربية لا يكاد يسمع اللغة التي يتعلمها خارج إطار الجامعة أو المعهد الذي يدرس فيه، وإنما يسمع لغته الأم أو اللهجة العامية التي لا تفرق عند الإسناد إلى ضمائر بين المثنى والجمع أو بين المثنى المؤنث والمذكر أو بين الجمع المؤنث والمذكر، أما العقبات التي تعود إلى طبيعة اللغة فيعود بعضها إلى صعوبة نطق بعض الحروف، وبعضها الآخر إلى الفروق بين لغة الكلام ولغة الكتابة... وهكذا. أما العقبات التي قد تنبع من طبيعة المناهج فمردها إلى أن المناهج المعتمدة في تعليم العربية تركز على مهارة القراءة والكتابة والترجمة، ونادرًا ما تراعي الفروق اللغوية – الصرفية والنحوية والدلالية– الموجودة بين اللغة العربية واللغة القومية للمتعلم كما أنها تعتمد لغة راقية فنيًّا تشكل عبئًا على المتعلم.

وفي هذه الورقة سيتم الاقتصار فقط على العقبات التي تواجه الطلاب في جامعة المدينة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والخاصة بالمنهج أو المقرر نفسه.

العقبات المرتبطة بالمنهج نفسه:

كلنا على علم بأن العملية التعليمية معادلة لها ثلاثة أطراف، لا يمكن استغناء أحدهم عن الآخر وهم: المادة والمعلم والمتعلم، كلهم تربطهم علاقة وثيقة لا يمكن الحديث عن أحدهم دون التطرق إلى الآخر.

ومن الأهمية بمكان أن يوضع في الحسبان (المنهج أو المقرر)؛ لأنه في النهاية هومرجع الطالب الأول حال غياب المعلم؛ ولأن طبيعة اللغة الأم أو اللغة الأصل تختلف كليًّا عن اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، لا من حيث جوهرها، وإنما من حيث المحتوى المتخيّر للتدريس، ذلك أنه «أصبح من المعلوم لدى المتخصصين في اللسانيات التطبيقية أن حاجيات المتعلم إلى اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية مغايرة تمام المغايرة لحاجيات المتعلم من أبناء اللغة، فضلًا عن كون عمر هذا يختلف عن عمر ذاك، وملكة الاستيعاب عندهما تختلفان أيضًا، بالإضافة إلى الخصائص اللسانية الصوتية منها والمعجمية والبنيوية والدلالية التي قد لا يكون للمتعلم الأجنبي سابق علم بها»[(١)].

ومن أهم العقبات في المقررات التي نعاني منها في مركز اللغات وكلية اللغات هي:

١- الاستعانة بمناهج غريبة عن العربية، وهذا واضح من واقع الكتب المطروحة للتدريس، لا تتبع التدرج في الدروس من السهل للصعب، بل هناك خلط بينها، فليس هناك طريقة متبعة واحدة، فتجد مثلًا: الممنوع من الصرف في كتب المرحلة التمهيدية، فيبدوأنها كانت مجرد تجميع دون هدى أو منهجية.

٢- المناهج في الجامعة يرافقها برامج سمعية وبصرية، وعلى الرغم من ذلك إلا أنها لم تف بالمطلوب و لم تحقق المقصود؛ حيث يلحظ ضعف المستوى اللغوي لخريجي الجامعة، وعند البحث عن العوامل الكامنة وراء ذلك التدني في المستوى، اكتشفنا أن الأمر يتعلق تمامًا بالمناهج وطرائق التدريس والكتب الدراسية؛ إذ إن النظام السائد في أكثر الدروس وطريقة تقديمها هي الطرق التقليدية، فعرض المادة يكون بشكل شفوي أو تلقيني، والطلاب مستمعون فقط، ومن ثم يعودون للحفظ والاستظهار، دون التعمق في الأفكار، أو معرفة

(١) محمد علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض ١٩٣٩/ ١٩٧٩م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الأسرار، أو حتى التطبيق، وعليه فلا يكون هناك مساحة لهم للتعبير أو الكلام، ففرص المحادثة ضعيفة، والعجلة هي عنوان الدراسة؛ نظرًا لضيق وقت الفصل مع ضيق وقت المحاضرة، وهذه المساحة يشوبهما كسل من الطلاب ممزوج بكثير من الحياء خشية الظهور بمستوغير لائق أمام الأستاذ ورفقائهم.

٣- المناهج الموجودة لا تراعي قطُّ الفروق الفردية بين الطلاب، ولا حتى ملكة الاستيعاب، خاصة أنه «تختلف ملكة استيعاب اللغة وسهولة أو صعوبة حذقها شفويًا وكتابيًّا على المستوى الصوتي والمعجمي والبنيوي باختلاف الجنسيات والسن ومدة التعلم؛ لذا تأكد الحرص على وضع برامج ومحتويات وظيفية تتماشى والخصائص البارزة لأصناف المتعلمين، فبات من الضروري إلغاء البرامج الشاملة والمحتويات اللسانية العامة الصالحة في كل مكان وزمان، وبالنسبة إلى مختلف أصناف المتعلمين. كما يتعين على معلم اللغة العربية لغير أبنائها الإلمام بكل هذه الخصائص التربوية النفسية واللسانية النفسية قبل الإقدام على تدريسها[(١)].

يقول الدكتور عبده عبود: «ومن المسائل المركزية لتعليم العربية للأجانب (وتعليم اللغات الأجنبية بصفة عامّة) مسألة الكتب التعليمية، فهي الترجمة العملية للأهداف التعليمية، وفيها تتجلى التوجهات البيداغوجية لواضعيها. ومن الملحوظ أنّ تراكمًا كميًّا لا يستهان به قد تمّ على هذا الصعيد خلال العقدين الأخيرين. فقد صدر عدد كبير نسبيًّا من الكتب التعليمية لمختلف المستويات، أبرزها (الكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها) بأجزائه الثلاثة. ولكن رغم التقدم النسبي الذي تمّ، فإنّ كتب تعليم العربية للأجانب ما زالت بعيدة عن مواكبة المستويات التي بلغتها الكتب التعليمية التي تدرّس بها لغات حديثة كالإنكليزية والفرنسية والألمانية، بل إنّ بعض كتب تعليم العربية للأجانب لا يستند ألبتة إلى أسس تعليم اللغات الأجنبية، وهووليد جهود فردية موسمية، صدرت عن أشخاص لا يربطهم رابط بتعليم اللغات الأجنبية، ناهيك عن أنهم لم يستوعبوا الأسس العلمية التي يرتكز إليها ذلك التعليم، كاللسانيات التطبيقية، ونظريات اكتساب اللغة الأجنبية، وعلوم

(١) علي أحمد مدكور: تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الإيسيسكو، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التربية والسيكولوجيا، والاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغات الأجنبية وعلى رأسها الاتجاه التواصلي[1]. ولئن كان عدد من مؤلفي كتب تعليم العربية للأجانب يمتلك شيئًا من الخبرة العملية في التدريس، فمن المؤكد أنه غير مؤهل علميًّا لوضع كتب تعليمية متطوّرة.

٤- فقدان المواد التعليمية القوية والهادفة السمعية منها والبصرية والحاسوبية كـأفلام الفيديو والسينما التعليمية والأقراص الحاسوبية.

٥- المناهج المطروحة – ظاهرًا- تُكسب المتعلمين كفاءة لغوية على صعيد القواعد والقراءة والكتابة، ولكنه لا ينمي لديهم مهارات لغوية رئيسة كفهم المسموع والتعبير الشفهي. أمّا القدرة على المحادثة فهي عقبة كأداء تعترض طريق تعليم العربية للأجانب، وهي معضلة لم يتوصل أحد بعد إلى حلٍّ مناسب لها. وأساس هذه المشكلة هوانقسام العربية المعاصرة إلى فصحى تُستخدم بالدرجة الأولى في الكتابة ولا تستخدم في التواصل اليوميّ، وإلى عدد هائل من العاميات القُطْرية والمحلية التي تستخدم في الحياة اليومية ولكنها لا تكتب[2].

٦- فرص المحادثة ضعيفة للغاية؛ لأن كل أستاذ مطالب بمنهج محدد وبوقت قصير، للأسف لا يستدعي مطلقًا أن تفرد مساحة منه لكل طالب.

٧- كثير من الكتب سطحية أو عميقة إلى حد بعيد، اكتظت بآراء العلماء وكثرة الاختلافات حتى يضل معها الطالب ولا يهتدي إلى رأي واحد، فيشقى بها وأخيرًا تضيع عليه القاعدة الصحيحة.

٨- لم تزود الكتب ابتداءً بالمهارات اللغوية التي تمكنه من استخدام اللغة في عملية التفاعل الاجتماعي، فيجب إعداد الطالب لمهارات اللغة وليس اللغة نفسها.

٩- يتم تعليم اللغة على أنها حقائق علمية للحفظ لا تكفي لتكوين مهارة أو عادة لغوية؛ وذلك لأن تكوين العادة يتطلب الممارسة والتكرار والفهم.

١٠- المناهج الدراسية غير مرتبطة بالبيئة الملايوية الاجتماعية.

١١- المنهج لا يخلومن التكرار الممل، ولا يتم الانتهاء منه.

(١) لمزيد من المعلومات راجع: رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها. مناهجه وأساليبه. الرباط (إيسيسكو) ١٩٨٩م.

(٢) عبده عبود، تعليم العربية للأجانب ومكانتها الدولية، منتديات واتا الحضارية، ذكره د.خالد حسين أبوعمشة.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١٢- السياسة الإدارية الخاصة بالتعامل مع المحاضرين؛ ربما يصل غياب الأستاذ إلى شهر أو يزيد ويبقى الطلاب دون معلم مدة ليست بالقصيرة.

١٣- تغيب المحاضرين عن المحاضرات لكثرة الارتباطات والاجتماعات داخل الجامعة التي لا تتوقف، وهذا يؤدي إلى عدم الوفاء بالمنهج وبعدد المحاضرات، وهذا بدوره يترك أثـرًا في نفسيات الطلاب.

١٤- إستراتيجات التدريس تحتاج إلى مراجعة؛ حتى يكون الطالب فاعلًا، ولا يعتمد على التلقين فقط.

١٥- طرق طرح الأسئلة، وصوغ الامتحانات لا تقيس المستوى الحقيقي للطالب مطلقًا.

١٦- ضعف الطالب من الناحية اللغوية، وفاقد الشيء لا يعطيه، وبالتالي يقل مستوى التحصيل.

١٧- في الكتب المقررة ألفاظ لا ترقى إلى مستوى فهم الطلاب، ومعظمها مستغلقة.

١٨- عدم مراعاة التدرج في المستويات في بعض المواد.

١٩- التهأو ن في اختيار المحاضرين، والتقصير في حق الأداء الجيد من المحاضرين.

٢٠- قلة الابتكار والتجديد في ايصال المعلومة من قبل بعض المحاضرين.

٢١- خلو الكتب الدراسية من المراجع والمصادر والإحالات إلى كتب التراث.

٢٣-انعدام ربط الطلبة بكتب التراث، وقلة ذهابهم للمكتبة.

٢٤-تتسم الكتب بالعشوائية، نقل الآراء دون إشارة أو أي إحالة.

٢٥- معايير قبول الطلبة غير جادة، وتتسم بالسهولة والليونة، فكأن الأصل هو البحث عما في جيب الطالب لا ما في عقله.

٢٦- تتسم الكتب بالحشو والإطالة، والأخطاء المنهجية والإملائية.

حلول ومقترحات:

- وضع لجان من ذوي الخبرة لمراجعة هذه المناهج وتنقيتها.
- التزام الأساتذة الفصحى في تدريسهم ومناقشاتهم للطلاب.
- بيان وجوه الفرق بين العامية والفحصى.
- تعويد الطلاب متابعة برامج الفصحى الإذاعية.
- تعويدهم قراءة الجرائد والمجلات والدوريات، ويمكن إصدار جرائد خاصة في هذا الشأن.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- حث الطلاب على حفظ النصوص الأدبية الراقية، وقـراءة كتـب الأدب ذات الأسـلوب الفصيح.
- تطويع ظاهرة الإعراب للطلاب.
- معالجة القضايا اللغوية للأعداد والاهتمام بها تعليميًّا وإعلاميًّا.
- الرفع من المستوى الثقافي للبيئة العربية، وتشجيع استعمال الفصحى.
- عدم استعمال لغة وسيطة، والاعتماد على الرسوم والتخطيطات إلا في أضيق الحدود.
- التمرين المستمر للطلاب على تراكيب العربية.
- بيان الفروق بين تراكيب العربية ولغة الطالب.
- تشجع الدراسات اللسانية المقارنة بين العربية وسواها، في مثل ظواهر: التعريـف والتـنكير، والتأنيث والتذكير... إلخ.
- تعويد الطالب على استخدام المصادر العربية.
- تغيير طريقة قياس مستوى الطلاب وبخاصة أسئلة الامتحانات.
- مراجعة الكتب والمناهج بما يتناسب مع مستويات الطلاب، وحـذف مـواطن الخلافـات والإطالات وغيرها منها.
- الاعتماد على الأسئلة الإبداعية التي تعتمد على التفكير والعمق.
- وضع معايير جادة في قبول الطلاب الجدد.
- إعادة النظر في تحديد مستويات الطلبة خاصةً للطلاب الجدد.
- طرح مسابقات بصفة دورية لتحفيز روح التنافس مع منح المتفوقين منهم جوائز.
- الاهتمام بالأنشطة وتفعيلها لما لها من أثر.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الخاتمة

ومن خلال هذه الرحلة السريعة على واقع تعليم العربية في الجامعة يتضح الآتي:

١- تجربة جامعة المدينة تجربة واعدة، وفيها اجتهاد ولكنها تحتاج إلى بعض المراجعات.

٢- المناهج جيدة إلى حد ما ولكنها لا تفي بالغرض المطلوب بشكل تام وكلي، ولا تمكن الطالب بعد دراستها من كل علوم العربية.

٣- المناهج تعتمد في إعدادها على الجهود الفردية والاجتهادات الشخصية، والتي غالبًا لا تصل إلى الرؤية الكلية، والنظرة الشاملة لكل أجزاء القضية.

٤- المقررات لا تلبي حاجات الدارسين وأهدافهم، فكل منهم له غرض خاص يختلف عن الآخر لتعلمه اللغة العربية، وعليه يجب وضع نماذج ومناهج متنوعة في مادتها، ومتعددة في أغراضها.

٥- افتقار كثير منها إلى الجودة والطباعة الفاخرة، وقلة الصور والرسوم التوضيحية والمعبرة عن الدرس المتناول.

٦- اعتماد كثير منها على التدريبات المتشابهة والروتينية والكثيرة والمتشعبة والصعبة أحيانًا، والتي تؤدي بالمتعلم إلى الحيرة وتصيبه بالضيق، وبالتالي ينعكس سلبًا في عملية التعلم.

٧- حظ المحادثات والتخاطب قليل جدًا بما لا يحقق الهدف الأصلي من تعلمه العربية وهوالتواصل مع العرب في المناسبات المختلفة.

٨- قلة البرامج العملية التطبيقية الموجودة فيها، والتي هي مقياس نجاح العملية التعليمية.

٩- بعضها يركِّز على بعض الجوانب ويهمل الجوانب الأخرى.

وليس معنى هذا أنها كتب غير نافعة، بل فيها خير، ولكن الأصل أن نسعى دائمًا للبحث عن الأفضل وتطوير المتاح بما يتواكب ويتناسب وحاجات الدارسين. وهذه الحاجات هي نابعة من أهدافهم التي تختلف باختلاف وظائفهم، ونوعية تخصصاتهم، وما يرمون إليه من دراسة العربية، فهناك طلاب العلم، وهناك المستشرقون من الديانات الأخرى، وهناك فئات أخرى كالتجار والأطباء والمهندسين والممرضين ورجال الأعمال الذين ارتبطت أعمالهم واستثماراتهم ببلدان عربية، وعلى واضع المنهج أن يراعي تحقيق الهدف الخاص الذي من أجله تتعلم كل فئة من هؤلاء؛ لذا لا بد أن تكون محتويات هذه الكتب تقوم على مبادئ أهمها[(١)]:

(١) توصيات المؤتمر الدولي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بروناي (٢٣-٢٦) من نوفمبر ١٩٩٢م. مطبوعات جامعة بروناي دار السلام.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١- أن يكون مستمدًّا من الواقع الطلابي الموجود بالفعل، بحيث لا يفرض سلطانه النظري دون إحساس بما يعانيه الطلاب في قاعات الدرس، وبذا تتحقق ديمقراطية المنهج في التقريب بين المعلم والطالب.

٢- أن يتسع المنهج للفروق الفردية التي لا تخلو قاعات الدرس منها بحيث يشجع الموهوبين ويأخذ بيد الضعاف منهم.

٣- أن يكون تنظيمه الفني بسيطًا ومَرِنًا.

٤- أن يُزود المحاضر بوسيلة تمكنه من معرفة دوره بالنسبة للنظام الكلي. وهذا يقتضي على سبيل المثال – أنه إذا كان على المعلم أن يبني على خبرات سابقة أو يمهد لخبرات لاحقة – أن يعرف مثل هذه الخبرات في الحالين. ولا يخفى مقدار الصعوبة التي تواجه واضعي المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرًا لتعدد المستويات، وعدم وضوح الرؤية وسط هذه المحاولات التي يقوم بها المهتمون بهذا الفن ومعظمها لم يثبت نجاحه التام بعد.

توصيات:

ونختم هذا البحث الموجز بتقديم بعض التوصيات في هذا المجال لعلها تكون مفيدة وينظر إليها أصحاب الرأي والمسؤولون بعين الرضا والقبول. ومن هذه التوصيات ما يأتي:

١ – عقد لجنة وهيئة مسؤولة عن تصحيح وتعديل المناهج التي تحتاج إلى ذلك.

٢ – تزويد معلم اللغة العربية بالخبرات اللازمة فيما يتصل بالدراسات اللسانية الحديثة وخاصة علم الأصوات.

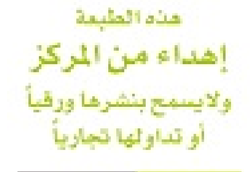
٣ – معالجة قضايا اللغة العربية بما يمكن من تبسيط قواعد النحو والصرف والبلاغة والإملاء مع الاستفادة من الدراسات اللسانية الحديثة.

٤ – تشجيع الدراسات والبحوث اللغوية الحديثة في الكشف عن خصائص العربية بما في ذلك الدراسات التقابلية بين العربية وغيرها من اللغات.

٥ – التركيز المستمر على ما يعود على الطالب بالنفع دون الدخول في خلافات عقيمة لا تزيد الأمر إلا تعقيدًا.

فالله نسأل أن يوفقنا للقيام بواجبنا نحو اللغة العربية من خلال نشرها وتعليمها وإعطائها حقها كلغة حية ومهمة في جميع أنحاء العالم، وهو ولي ذلك والقادر عليه.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



المصادر والمراجع

- توصيات المؤتمر الدولي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بروناي (٢٣-٢٦) من نوفمبر ١٩٩٢م. مطبوعات جامعة بروناي دار السلام.
- طعيمة، رشدي أحمد: تعليم العربية لغير الناطقين بها. مناهجه وأساليبه. الرباط (إيسيسكو) ١٩٨٩م.
- عبود، عبده، تعليم العربية للأجانب ومكانتها الدولية، منتديات واتا الحضارية، ذكره د.خالد حسين أبوعمشة.
- القاسمي، محمد علي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض ١٩٣٩/ ١٩٧٩م.
- مدكور، علي أحمد، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الإيسيسكو، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

مواقع إلكترونية:

www.mediu.edu/my

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: الهندسة والأجرأة

د. عبدالله بوغوتة
أستاذ باحث في التربية والديدكتيك، مدير
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة
الشرق – المملكة المغربية

ملخص البحث:

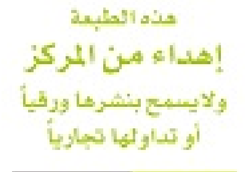
إن جودة عمل المدرسين عموما ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة، ترتكز أساسا على جودة التكوين الأساس والتأهيلي والتكوين المستمر الفعال والمستديم، مما يستلزم السعي وراء تحقيق مهننة التكوين.

فتعليم اللغة العربية في سياقها الثقافي والحضاري للمتعلمين الناطقين بغيرها، رهين بجودة تأهيل المعلمين، الذين يعتبرون قطب الرحى، والنواة الصلبة لهذه العملية النبيلة، ولذلك وجب اعتبار هذه المرحلة –أي التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها – مرحلة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها أو تجاوزها بحلول ترقيعية من باب أنه يمكن أن يقوم بهذه العملية كل متعلم له حظ من المعرفة الأكاديمية، والممارسة قمينة بإكسابه القدرات المطلوبة، وهذا كلام لا يستقيم، لأنه لا يعقل في زمن الاحتراف والتأهيل حتى في أبسط الأمور، أن تبقى التربية والتعليم عملية يقوم بها الهواة، أو تكون مهنة من لا مهنة له...

ولمقاربة هذا الموضوع نقدم هذه الورقة إسهاما منا في التأسيس لهندسة تكوينية وتصور نظري ومنهاجاتي لتكوين تأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو يتضمن المحاور التالية:

- التكوين التأهيلي: مفهومه وأنواعه ومجالاته وفضاءاته وصيغه.
- معلم اللغة العربية: مواصفاته وكفاياته.
- التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: من المرجعيات النظرية إلى الممارسات المهنية.
- التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: من الهندسة إلى الأجرأة.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



إن جودة عمل المدرسين عمومًا ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة، ترتكز أساسًا على جودة التكوين الأساس والتأهيلي والتكوين المستمر الفعال والمستديم، وهذا يستلزم السعي وراء تحقيق مهننة التكوين، والإسهام في عملية إنماء الكفايات المهنية للمعلم(ة) الذي لم يعد ملقنا فحسب، بل أصبح وسيطا بين المؤسسة التربوية والمجتمع وبين مصادر التعلم والاكتساب والمتعلمين، ومنخرطا في المشروع التربوي للمؤسسة أو المنظمة التي يعمل في إطارها، ومؤطرًا للمشروع التربوي للمتعلم، ومنظما للأنشطة التعلمية بالتركيز على توظيف ناجع لتقنيات التنشيط والتواصل وتطوير المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم.

والإنماء المهني للمدرس وتحقيق هويته المهنية، يستلزم التركيز على دعم مكتسباته المعرفية وتوظيفه الناجع لتقنيات التنشيط والتواصل وكذلك التقنيات الحديثة، وذلك باعتماد مقاربات بيداغوجية وتربوية متنوعة، مع التركيز على القيم وأخلاقيات المهنة، واستثمار التجارب السابقة في مجال تكوين المدرسين/المعلمين والاحتفاظ بأجودها وتعديلها وتكييفها، إن اقتضى الأمر مع المحيط السوسيو-ثقافي للمتعلمين ومستجدات التكوين وفق مدخل التمهين والمهننة.

ولبيان أهمية التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وراهنيته، ارتأيت أن أتناوله باعتماد مقاربة تفكيكية بنائية من خلال بسط المحاور الآتية:

أولا: التكوين التأهيلي: مفهومه وأنواعه ومجالاته وفضاءاته.

١. مفهوم التكوين:

التكوين هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والديدكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهمة أو عمل...؛ وتشمل مجموع المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة.. [(١)].

تتمحور معظم تعريفات التكوين حول ثلاثة جوانب أساسية، هي:

- إعداد الفرد لأداء مهام معينة؛

(1) Legendre, R. (1988) Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Montréal: Larousse

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- تدريبه على مهارة معينة؛
- إمداده بمعطيات خاصة بميدان معين..[1].

ويعرف التكوين بكيفيات متنوعة منها:

١) إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مبينة[2].

٢) التكوين يتضمن فعل التعلم المنظم للمعرفة وللمهارة وهو أيضًا تعلم لأشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق الممارسة دور معين[3].

٣) كل فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة وفي وظائف الشخص[4].

٤) فعل بيداغوجي يكتسب ويبني، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة. فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة، بقدر الإمكان[5].

٢. أنواع التكوين:

لكي يقوم معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها –كغيره من المعلمين– بالمهام المطلوبة منه على أحسن وجه، لا بد أن يستفيد خلال مساره المهني/العملي من ثلاثة أنواع أساسية من التكوين:

١,٢ التكوين الأساس: والذي ينبغي أن يركز فيه على الجانب المعرفي بشكل خاص، سواء تعلق الأمر باللغة العربية (مادة التخصص)، أو بالمواد الآلة والمجزوءات الداعمة والمستعرضة التي لا يمكن أن تقوم العملية التعليمية إلا بها، كعلوم التربية والديدكتيك، والعلوم المعينة لأداء مهمة التدريس، ومنها بشكل ما يرتبط بالوسط السوسيو–ثقافي للمتعلمين كاللغة والتاريخ والثقافة.

٢,٢ التكوين التأهيلي: والذي يتكون من ثلاث مجموعات مجزوءاتية أساسية مرتبطة بمجالات

(١) المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ٢٠٠٦، ٤٥٠/١.

(2) Gaston Mialaret, G. Vocabulaire de l'éducation, Paris, PUF, 1979

(3) Postic, M. (1972) , Observation et formation des enseignants (Paris: PUF)

(4) Ferry, G. 1982, Les enseignants entre la théorie et la pratique. Le trajet de la formation. Paris:Dunod

(5) Morisseau Menager, 1985

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التكوين، كما سنذكر لاحقا، وينبغي أن يقوم على أسس ومرتكزات تصورية واضحة ومتوافق عليها، وأن يعتمد أنموذجًا يجمع بين تلازمية العملي والنظري في التكوين، ينطلق من العملي ملاحظة وممارسة، ويمر عبر حلقة تحليل الممارسات والوعي بالممارسة من خلال استقراء الثوابت والمتغيرات في مجال النظريات والفلسفات والطرائق والمنهجيات للقيام بعملية الضبط والتعديل باستحضار البعد التبصري ليعود من جديد إلى الممارسات الميدانية ليعزز المكتسبات ومواطن القوة وليتجاوز الإكراهات ويذلل الصعوبات مستفيدا من محطات هذه السيرورة الارتقائية وذلك بغية التطوير والتجويد المستمر والمستدام لهذه الممارسات.

٣,٢ التكوين المستمر: وهو تكوين يصاحب الممارس طيلة مساره المهني، وينبغي أن يراعي المستجدات سواء تعلق الأمر بمادة التخصص (أي اللغة العربية وما يرتبط بديدكتيكياتها وعلومها) وما يعرفه المجال من مستجدات في علاقتها بالنظريات والطرق والمناهج أو المستجدات المرتبطة بالسياق والواقع المحيط.

٣. مجالات التكوين :

تتعدد مجالات التكوين وتتنوع، لكن يمكن إجمالها في ثلاثة مجالات أساسية:

١,٣ مجال أخلاقيات المهنة وتفعيل البعد التربوي والاجتماعي: يتم التركيز في هذا المجال أساسا على الوظائف المرتبطة بالقيم والغايات التربوية، خاصة ما يتعلق بالتشريعات التي ينبغي استحضارها والالتزام بها، والأخلاق والآداب العامة التي ينبغي التحلي بها واستحضارها خلال الممارسات العملية.

٢,٣ المجال البيداغوجي الديدكتيكي: يتم التركيز في هذا المجال على الوظائف المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية، ونقصد بذلك أساسا تخطيط التعلمات وتدبيرها بيداغوجيا وديدكتيكيا وتقويم سيرورة التعلم ومعالجة التعثرات.

٣,٣ مجال الممارسات المتبصرة: يتم التركيز في هذا المجال على الوظائف المرتبطة بتطوير الأداء المهني؛ بحيث تصبح ممارسات المعلم(ة) نابعة عن وعي ما يلزم الوعي به من نظريات ومقاربات، مستشرفة الأهداف التعلمية–التعليمية.

٤. فضاءات التكوين :

انطلاقا من مبدأ المهننة، يلزم – على الأقل – وجود فضاءين للتكوين التأهيلي لمعلمي اللغة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية للناطقين بغيرها، شأنهم في ذلك شأن كل من يوجد في وضعية تكوين لولوج مجال التربية والتكوين، هذا الفضاءان هما:

٤,١- مؤسسات التدريب: وهي المؤسسات التي يستقبل فيها أساتذة متمرسون ذوو تجربة وخبرة تؤهلهم للقيام بمهام التدريب والتوجيه والإرشاد للمتدربين المرشحين للقيام بمهام التدريس، لتأهيلهم من خلال التحمل الجزئي لمقطع درس ثم درس ثم حصة وانتهاء بالتحمل الكلي للقسم، تفعيلا لمبدأي التدرج والتناوب.

٤,٢- مراكز التكوين: وهي المؤسسات المتخصصة التي يقوم فيها المتدربون بأنشطة ممهننة يتم التركيز فيها على تحليل الممارسات المهنية، والدروس النظرية للوعي بهذه الممارسات انطلاقا من الخلفيات النظرية المعتمدة.

٥. صيغ التكوين :

إن جودة التكوين التأهيلي تقتضي تنويع صيغ التكوين، ومن أهم هذه الصيغ الممكن اعتمادها، نذكر:

٥,١-التكوين الحضوري: وهو الذي يتم بحضور الأستاذ المكون باعتماد الطرق المتعارف عليها في التكوين كالمحاضرة والورشات (العمل في مجموعات)، والتعليم المصغر ولعب الأدوار، والموائد المستديرة.

٥,٢-التكوين عن بعد: وهو عبارة عن نظام للتكوين عبر الشبكة المحلية، الموسعة أو العنكبوتية حتى يتمكن المستفيد من تلقي المعلومات، مع إمكانية التواصل والتفاعل. وهذا يشمل التكوين عن بعد في بيئة موزعة وإمكانية الاطلاع على المجزوءات والدروس وتحميلها. وهو يشمل أيضًا تكوينا متزامنا وغير متزامن باعتماد نظام المجموعات، ونظام للتكوين الفردي أو مزيجا من هذه الأنواع.

ويمكن الحديث عن نوعين من التكوين عن بعد:

أ. نظام تكوين يتم التركيز فيه على المجزوءات الأساسية أو التكميلية خلال التكوين التأهيلي، خاصة عندما يتعلق الأمر بطول شعاع الخدمة باتساع المجال الجغرافي للمتكونين، أو تقديم مجزوءات تكميلية لتقليص الفوارق التكوينية خاصة في المجال المعرفي أو ما يمكن أن نصطلح عليه بدعم التكوين الأساس.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ب. نظام تكوين يركز على المستجدات المعرفية أو المهنية المرتبطة بمجال التدريس وهو تكوين مواكب في إطار التكوين المستمر.

ويرتكز نظام التكوين عن بعد بالمركز على عدة عناصر من أهمها:

- استهداف احتياجات المستفيدين المحددة بوضوح.
- محتويات مطابقة للمواصفات المطلوبة محليا وعالميا.
- توجيه وتأطير المستفيدين خلال جميع مراحل تكوينهم.
- نظام تقويم مصادق عليه.

٥,٢-التكوين بالممارسة: وهو تكوين يقوم على الملاحظة والمحاكاة وتحمل المسؤولية باعتماد مبدأ التدرج، وهو أقرب ما يكون من التدريب الحرفي؛ بحيث يتم اكتساب المهنة من المعلم المحترف في الميدان، وهذا التكوين له محاذير منها خطورة نقل الممارسات الخاطئة وتكريسها، ولذلك وجب استحداث نظام المصاحبة الميدانية باعتماد التمفصلات وتكامل المهام والأدوار بين المشرفين على التكوين.

٥,٣-التكوين بالخبير: ويتم من خلال تنظيم دورات تكوينية محددة زمانا وموضوعا؛ بحيث يتم استقدام خبير في مجال تكويني معين لمدة محددة، ويمكن إدراج هذا التكوين سواء ضمن التكوين التأهيلي أو ضمن التكوين المستمر.

٥,٥-التكوين بالنظير أو القرين، انطلاقا من مقولة: "القرين للقرين ألقن"، ويمكن اعتماد هذه الصيغة عندما نريد تقليص الفوارق والتقريب بين مستوى المتكونين أو تقوية المهارات بتوسيع دائرة المهارات والقدرات الفردية.

٥,٤-التكوين الذاتي: هو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته. إننا من خلال التكوين الذاتي نريد أن ينتقل المعلم من مرحلة انتظار التكوينات التي تقوم بها الهيئات المسؤولة قصد مساعدته على التكوين والترقية إلى مرحلة الاعتماد على النفس والمبادرة الشخصية المستقلة المنبعثة من إرادته الحرة لطلب العلم والمعرفة ومن أجل التحسين المهني تماشيا مع التطورات والمستجدات في إطار علمي منظم. ويمكن أن يكون التكوين الذاتي مصاحبا لجميع الصيغ الأخرى، وهو يهدف إلى:

- اعتماد المعلم الممارس أو في وضعية تكوين على نفسه في تكوينه الذاتي.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- إشعاره بضرورة البحث وتجديد المعلومات باستمرار.
- نبذ روح الاتكالية في الحصول على الوثائق المدعمة لعمله.
- التطلع الدائم لما ينتج عبر العالم في ميدان التدريس والتعليم عموما وتقنيات العمل باستغلال الوسائل التقنية العصرية خاصة السمعية البصرية، الإعلام الآلي، شبكة الإنترنت.
- إبعاد المدرس عن الروتينية التي يتخبط فيها من جراء عدم تجديد معلوماته وتكرارها في كل سنة.

ثانيا: معلم اللغة العربية: مواصفاته وكفاياته.

يفرض رهان التكوين المهني الفعال، بناء منهاج يهدف إلى إكساب المعلم في وضعية تكوين كفايات تهم مختلف وظائفه المستقبلية، كما حددها باكي (PAQUAY) مثلا:

- "الأستاذ المثقف" المتمكن من المعارف المتعلقة بالمواد المقررة والمعارف الديدكتيكية والبيداغوجية اللازمة.
- "الأستاذ التقني" المتمكن من التقنيات الضرورية لمزاولة عمله.
- "الأستاذ الحرفي": القادر على إنجاز مهامه وإعادة إنتاج مختلف مكوناتها.
- "الأستاذ المفكر": ذو النظرة النقدية لممارساته ومواقفه والمبدع في آن واحد.
- "الناشط الاجتماعي": المنخرط في مشروعات جماعية والمحلل للرهانات الأونتروبو-سوسيولوجية لوضعيات حياته اليومية.
- "الأستاذ الإنسان": المنخرط في مشروع تطوير ذاتي، والقادر على التواصل وربط علاقات.

١. المواصفات المعرفية:

ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يكون ملما بشكل دقيق وسليم بما يأتي:

- اللغة العربية وثقافتها في بعديها الأكاديمي والمدرسي؛
- لغة البلد التي يعمل فيها؛
- تاريخ وثقافة الوسط الذي ينتمي إليه المتعلم (البلد الأصل وبلد الإقامة)؛
- الواقع السياسي والسوسيو – تربوي؛

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢. المواصفات القيمية :

- إخلاص النية لله تعالى وابتغاء الأجر منه سبحانه؛
- التحلي بأخلاقيات المهنة والتزام الضوابط الأخلاقية العامة للبلد الذي يشتغل فيه؛
- المحافظة على مقامه داخل المؤسسة وخارجها لما لذلك من تلازم؛
- أن يكون داعيا إلى مكارم الأخلاق بحاله قبل مقاله.

٣. المواصفات المهنية:

- التمكن من القدرات والمهارات المهنية اللازمة والضرورية لأداء مهامه.
- التحلي بالفطنة وسرعة البديهة ومعارف التصرف إزاء المواقف الطارئة والصعبة التي قد تواجهه في أثناء مزاولة مهامه.
- الاطلاع المستمر على المستجدات المرتبطة بمجال اشتغاله ومحيطه.
- القدرة على استحضار البعد التبصري خلال ممارساته الميدانية.
- القدرة على تعبئة المعارف والمهارات والمواقف المكتسبة خلال التكوين في مختلف المواد من أجل برمجة تعلمات وتقويمات، وهذا يستلزم القدرة على اختيار مضامين من بين محتويات البرنامج الرسمية المقررة وتطويرها وفق معطيات الوسط.
- القدرة على اختيار الأنسب من أنواع الوضعيات التعلمية التعليمية وتحديد محطات التقويم حسب وظيفته، انتقاء الأجود والأنجع من أدوات التقويم والمعالجة.
- القدرة على القيام – بشكل فردي أو ثنائي كحد أقصى- برصد الظواهر التربوية والقيام ببحث تربوي تدخلي، معتمدا منهجية البحث التربوي وآلياته ومستجداته، ومستعملا – كلما أمكن – تقنيات الإعلام والتواصل التربوي، على أن ترتبط موضوعات هذه البحوث بقضايا بيداغوجية أو ديدكتيكية أو إشكالات يتم رصدها خلال وضعيات مهنية حقيقية أو بظاهرة تربوية مرتبطة بالمنظومة التربوية، على أن يتوج كل بحث باقتراحات أو حلول للقضايا والظواهر المدروسة، والتي من شأنها أن تطور الممارسات المهنية لدى المعلم الممارس أو في وضعية تكوين ومهاراته الإبداعية وقابليته على الانخراط الفاعل في تطوير ومعالجة المنظومة التربوية المعتمدة.
- اكتساب القدرة على المشاركة في إعداد مشروع متمثل في العمل على إيجاد حلول

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لتدارك نقائص الأداء التربوي على مستوى الفصل قصد تحسين جودته في إطار مشروع القسم، وكذا الإسهام في التأهيل المادي والسوسيو- ثقافي للمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها قصد تطوير مردوديتها الداخلية في إطار مشروع المؤسسة.

ويستلزم هذا تمكن المعلم المتدرب -لكونه فاعلا في التنمية الاجتماعية- من معارف ومعارف-فعل وقيم مرتبطة ببناء وبلورة مشروع تربوي تعليمي، وتتبع إنجازه بشراكة مع شركاء آخرين (زملاء، مؤسسات شريكة، هيئات رسمية، منظمات غير حكومية...)، في إطار مشروع تربوي نهضوي قائم على اختيارات وتوجهات منبثقة من الهوية المشتركة.

ويعتمد لإنجاز كل هذا منهجية تمكنه من تحديد أهداف المشروع ومراحله وطبيعة المتدخلين وصيغ التمويل وطرق الإنجاز وإجراءات التقويم والتتبع وأثره على مكتسبات المتعلمين وإشعاع المؤسسة وانفتاحها على المحيط.

٤. كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لقد عرفت المقاربة بالكفايات، كمدخل للمناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة.

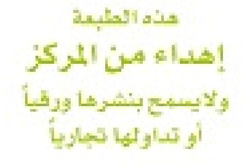
وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية التي برزت حدودها.

ومن خلال النقاش الدائر حول المقاربة بالكفايات، والتجارب المعتمدة ببعض الأنظمة التربوية، يمكن القول بأن المناهج التكوينية المعتمدة تنبني على أساس نموذج يمزج بين الكفايات النوعية المرتبطة بالتخصص والكفايات المستعرضة المرتبطة بالمهنة؛ بحيث ينبغي على المشرفين العمل على تكوين وتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إنماء وتحقيق كفاياته المستعرضة في إطار تخصصه.

ولقد عرف مفهوم الكفاية تطورا مهما ساهم فيه كل من البحث التربوي والتجارب الميدانية في بعض الأنظمة التربوية. ويعرف كزافيي روجيرس[1]

(1) La possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الكفاية كالآتي:

"الكفاية هي إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات–المشكلة "، والوضعيات–المشكلة هنا هي وضعيات مهنية مركبة ذات مستويين متزامنين؛ فأما المستوى الأول فيتقمص فيه المتدرب شخصية المتعلم، وأما المستوى الثاني فيستحضر الوضعية المستقبلية أي وضعية المعلم.

ومن خلال التعريف السابق يظهر لنا أن للكفاية عناصر أساسية نذكر منها:

- إمكانية التعبئة: وتعني توفر الفرد على الكفاية بشكل دائم، وليس عند ممارستها في وضعية معينة فقط، مما يجعل الكفاية ملازمة للفرد ودائما في خدمته.
- الكيفية المستبطنة: وتعني طابع الاستقرار والملازمة اللذين يميزان الكفاية، مع قابليتها للتطوير والدعم من خلال ممارستها عبر سياقات مهنية مختلفة.
- حل فئة من الوضعيات–المشكلة: ويتعلق الأمر بوضعيات متكافئة، تتميز بنفس الخصائص (المعطيات، صعوبة المهام، دقة المعلومات المقدمة...).

كما يمكننا أن نستنتج من هذا التعريف أن الكفاية تستلزم:

- امتلاك المعلم المتدرب أو الممارس معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات، تمكنه من اتباع سلوك صحيح تجاه ذاته ومحيطه؛.
- تمرنه على ممارسة الكفاية في وضعيات متكافئة مختلفة.
- استعداده الدائم لممارسة الكفاية، وتطويره لها باكتساب تعلمات ومهارات جديدة.

وتتميز الكفاية بخصائص، أهمها:

- تعبئة مجموعة موارد: إذ التمكن من الكفاية يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات... تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة، ولا يعتبر توفر المعلم على كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضروريا.
- الوظيفية: إن امتلاك المعلم معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة. وهكذا

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تمكنه الكفاية من ربط التعلمات بحاجاته وحاجات المتعلمين الفعلية، والعمل على تلبية هـذه الحاجات باستقلالية تامة، ووفق وتيرة خاصة.

- العلاقة بفئة من الوضعيات المتكافئة: إن ممارسة الكفاية لا يمكن أن يتم إلا في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة. فالكفاية في مجال ما (مادة أو مكوناتها بصفة مدمجة) تعني قدرة المعلم على حل مشكلات مهنية متنوعة باستثمار الأهداف (المعرفية والحس-حركية والوجدانية) المحددة في البرنامج. وتصبح ممارسة الكفاية عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة.
- الارتباط بمحتوى دراسي: ويتجلى في كون الكفاية مرتبطة بفئة من الوضعيات، يتطلب حلها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معين. ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد باعتبار المادة الأساسية (اللغة العربية) والمواد الأداتية أو الداعمة أو التكميلية.
- القابلية للتقويم: تتمثل قابلية الكفاية للتقويم في إمكانية قياس جودة إنجاز المعلم المتدرب أو الممارس (حل وضعية-مشكلة، إنجاز مشروع،). ويتم تقويم الكفاية من خلال معايير تحدد مسبقاً. وقد تتعلق هذه المعايير بنتيجة المهمة أو بسيرورة إنجازها أو بهما معا.

هذا؛ وينبغي بناء الكفايات المهنية وتصنيفها وهيكلتها، انطلاقا من تحليل خصوصيات مهام وأدوار معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما ينبغي تضمين ذلك في المرجعية المهنية، التي يمكن أن تشكل أرضية للحكم على درجة تملك المعلمين في وضعية تكوين لهذه الكفاية، ومدى أهليتهم لممارسة مهنة ومهام تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وينبغي أن تقوم هذه المرجعية المهنية في تفصلاتها الداخلية على مبدأ التكامل والتوافق بين حلقات التكوين الأساس التي تشكل العمود الفقري لهذه الإستراتيجية، وهي مختلف مواد التكوين النظري والممهنن، والتكوين العملي بمؤسسات التدريب، ومشروع نهاية التكوين، بشكل متناغم يعطي للإستراتيجية وظيفتها وفعاليتها، ودرجة متقدمة من المهنية لتحقق تطورا كيفيا ونوعيا لخريجي هذا التكوين التأهيلي.

ويمكن أن نحدد الكفايات المهنية التي ينبغي أن ينميها ويحققها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها خلال فترة التكوين التأهيلي كما يأتي:

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- الكفاية الأولى: أن يكون المتدرب في نهاية التكوين، قادرا على أن يخطط التعلمات ومحطات التقويم والمعالجة والدعم الملائمة لها، ويعدلها في ضوء ممارسة متبصرة في مختلف المجالات ومادة التخصص (اللغة العربية للناطقين بغيرها) وفق المقاربات البيداغوجية المتنوعة، والمناهج المعتمدة، وطبيعة التعلمات في كل مستوى دراسي، وخصوصيات المتعلمين.
- الكفاية الثانية: أن يكون المتدرب في نهاية التكوين، قادرا على أن يدبر نشاطا صفيا/فصليا/مدرسيا للتعلم أو للتقويم أو للدعم أو المعالجة ويعدل ممارساته التعليمية آخذا بعين الاعتبار: التخطيط المنجز وتعديله، وطبيعة ونوعية الأنشطة الخاصة بالمادة المدرسة (اللغة العربية للناطقين بغيرها)، والطوارئ والمستجدات التي قد تبرز خلال التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم أو جماعة المؤسسة التعليمية.
- الكفاية الثالثة: أن يكون المتدرب في نهاية التكوين، قادرا على أن يقترح حلولا عملية وقابلة للإنجاز تهم قضايا مرتبطة بديدكتيك مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو بظاهرة تربوية واقعية مرتبطة بالمدرسة ومحيطها معتمدا منهجية البحث التربوي ومستجداته.
- الكفاية الرابعة: أن يكون المتدرب في نهاية التكوين، قادرا على أن يبلور مشروعا تربويا على مستوى القسم أو المدرسة انطلاقا من ملاحظة أو وصف لوضعية قسم أو مدرسة، مع احترام المرجعيات القيمية والتشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.

ثالثا: التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: من المرجعيات النظرية إلى الممارسات المهنية:

١. المرجعيات المهنية:

تنطلق من تشخيص وتحليل مهنة التعليم/التدريس والمهام المنوطة بها، وتتضمن المرجعية المهنية مجموع المهام والأنشطة التي ينجزها المعلم(ة) المتدرب على مستوى القسم أو المؤسسة التعليمية أو محيطها. ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة محاور أساسية:

أ. مجال أخلاقيات المهنة وتفعيل البعد التربوي والاجتماعي:

- يتعامل وفق النصوص التشريعية والتنظيمية والقيم المنظمة للمهنة بالبلد الذي يعمل فيه.
- يعمل ضمن فرق تربوية ويدبر علاقاته التربوية (مع المتعلمين، مع المدرسين والإداريين...)
- ينفتح على المحيط (المشاريع، الشراكات...)

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ب. **مجال البيداغوجي الديدكتيكي**

- يوظف آليات التخطيط لإنماء الكفايات المستهدفة وفق الإستراتيجيات المعتمدة باعتبار خصوصيات المادة والمتعلمين والوسط؛
- يوظف آليات تدبير التعلمات لإنماء الكفايات المستهدفة وفق الإستراتيجيات المعتمدة.

ج. **مجال الممارسات المتبصرة:**

- يحلل ويعدل الممارسات البيداغوجية بهدف تطويرها
- يجدد ويبدع في الممارسات التعليمية ــ التعلمية من خلال البحوث انخراطا واستثمارا.

٢. مرجعيات التكوين :

هندسة تحدد مضامين التكوين وأنشطة مهنية وكيفية تقويمها، من خلال دفاتر تحملات ودلائل عملية ووثائق تشريعية وتنظيمية وتربوية معتمدة.

٣. الممارسات المهنية: الممارسات الفصلية :

تعد الممارسات الصفية / الفصلية المحك الحقيقي للتكوين التأهيلي؛ بحيث يتم تتريل النظريات والتصورات والمقاربات والطرائق على أرض الواقع بكل ما يتضمن ويتسم به هذا الواقع من خصوصيات ومميزات تجعل هذه الممارسات تكتسي طابعا محليا خاصا بضوابط وموجهات عامة، وهو الاختبار الحقيقي لمدى تملك المعلمين للكفايات المهنية.

ومن أهم ما يمكن اعتماده خلال الممارسات المهنية إلى جانب معطيات الوسط السوسيو-ثقافي، هو الفوارق الفردية التي ينبغي اعتبارها بشكل يحقق الإنصاف وتكافؤ الفرص، لأنه كما يعلم أهل الاختصاص، ليس المهم أن ننفذ البرامج في الوقت المحدد لها بل الأهم من ذلك هو أن يحقق كل متعلم كفاياته المحددة سلفا باعتبار خصوصياته الفردية.

والأنشطة الصفية/الفصلية نعني بها كل الأنشطة المسطرة في المناهج المعتمدة المقررة، والتي تنجز باستثمار الكتب المدرسية المعتمدة والمصادق عليها، وتعنى بالاجتهاد الفردي والجماعي، كما ينبغي أن يدعم هذا الاجتهاد بإعداد تقارير دورية تتيح التراكم والتقاسم والتعميق في إطار تعاوني.

وتقوم الأنشطة الفصلية على أسس ومرتكزات نذكر منها:

أ. التنمية الشمولية لشخصية المتعلم: بحيث تنمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بشكل تفاعلي مندمج دون فصلها عن بعضها البعض، مع ترسيخ القيم وتقوية الاتجاهات لدى

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المتعلم نحو ذاته ومحيطه، ويعطي معنى للتعلم بجعله منفتحا على المجتمع بمجالاته الاقتصادية والثقافية والفنية وغيرها.

ب. التعليم الذاتي وبناء المعرفة: ويقصد بهما أن يكون التدريس متمحورًا حول المتعلم، فهو من يسأل، وهو من يجيب، وهو من يناول ويجرب، ويبني المعرفة ولا يتلقاها لأن التعلم عملية فردية، ولهذا ينبغي تفريد التعلم بجعل كل متعلم يتفاعل شخصيا مع المعرفة دون ان ينوب عنه في ذلك أحد، سواء كان متعلما أم مدرسا.

ج. العمل الجماعي التشاركي والمشاركة الفعالة: ولا يقصد بهما أن تكون الأنشطة موجهة بشكل موحد إلى جماعة القسم الكبرى؛ بحيث يتسابق بعض المتعلمين (المجتهدين) على الأجوبة، بينما تظل الأغلبية متفرجة تستمع أو تشاهد، بل المقصود أن يكون العمل الجماعي ضمن مجموعة، تكبر أو تصغر، وفرصة لتنمية التعاون، وليس الاتكالية أو المنافسة الإقصائية، وما يرتبط به من بناء قواعد العمل الجماعي.

د. تفريق التعلمات (البيداغوجيا الفارقية): لا يوجد قسم متوافق وحيد المستوى، إن جميع الأقسام متعددة المستويات ما دامت تضم أكثر من متعلم واحد، فمهارة المدرس ومهنيته تكمن في قدرته على أخذ الفوارق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار، لا يوجد متعلمان متشابهان ولو كانا توأمين متطابقين، ذلك أن كل متعلم يتميز بإيقاعه وسرعته وخبرته واستراتيجيته الخاصة في التعلم، وبذكاءاته وميوله ومواهبه الخاصة، وبتوظيفه لحواس أكثر من أخرى لإدراك وفهم العالم.

كل هذا ينبغي أخذه بعين الاعتبار في اختيار الأنشطة بشكل يبرز ويشجع وينمي القدرات والخصوصيات الفردية، عبر صيغ متنوعة، عمل فردي/ ورشات/ أشغال / تطبيقية / معامل/ مسرح/ تشكيل/ موسيقى...الخ

هـ. الحق في الخطأ وحرية التعبير: التعامل مع الأخطاء ليس فقط مرغوبا فيه، بل ضروريا للتعلم، فلا يكفي تقديم المعارف الصحيحة، إذا لم ننطلق من تمثلات المتعلمين حول معرفة معينة، وحول المسارات الذهنية التي يقطعونها من اجل الوصول إلى الحلول المطلوبة.

ولا يمكن لبيداغوجيا الخطأ أن تفعل في ظل أجواء تنعدم فيها الحرية وينظر فيها الى الخطأ على انه سلوك سلبي.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

و. الانطلاق من وضعية- مشكلة: لأنها المرتكز الأساسي للمقاربة بالكفايات، وحصيلة لمجموعة من المنطلقات البيداغوجية الحديثة، وهي لا تقتصر على بداية التعلم أو الدرس، بل تواكب مختلف لحظات التعلم بدءا بالاكتساب والبناء، وانتهاء بالتقويم والإدماج ومن شأن الوضعية-المشكلة أن تجعل المجتمع في قلب المدرسة، وتعطي معنى للتعلم فتجعله ملائما للحياة وتجعل المتعلم مؤهلا للاندماج في الحياة العامة والعملية.

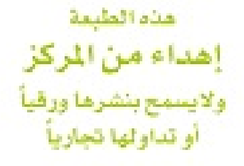
ز. تنويع طرائق التعلم ومتعة التعلم: ينبغي أن تكون طرائق التعلم متنوعة مشوقة، تعتمد على وسائل مختلفة تسهل على المتعلم الانخراط وتحفزه عليه، بحيث لا يمكن الاستمرار في اعتبار التعليم والتعلم فرضا خارجيا يجبر (يكره) المتعلمون على الامتثال له، إن هذا منطلق يعاكس التوجه الطبيعي للإنسان، باعتباره يولد ومعه غريزة فطرية للمعرفة والتعلم، وواجب التعلمات الفصلية هو استثمار هذا الاستعداد والاستجابة له، وإذا تبين أن المتعلم لا يرغب في نشاط تعليمي معين، فالحل لن يكمن في الإكراه والتكرار، بل في البحث عن بدائل أخرى تستجيب لحاجاته، والانطلاق من وضعيات طبيعية والبحث والاستطلاع والزيارات واستضافة أشخاص مصادر أو في إطار مشروع المؤسسة...،

ح. تنويع وتدبير فضاءات التعلم: ينبغي ألا تتم الأنشطة الفصلية دائما داخل الحجرات الدراسية التقليدية، بل يمكن إنجازها في فضاءات أخرى، داخل المؤسسة أو خارجها، كما يتعين تنويع أشكال العمل باعتمادها في وضعيات مختلفة تيسر التواصل بين مجموعة القسم الواحد أو أكثر، أو ضمن مجموعات عمل صغيرة تتغير تبعا للأنشطة التعليمية التعلمية، بحيث تتجانس تارة، وتتباين تارة أخرى.

ط. تقويم التعلمات والانطلاق من نتائج التقويم: لا تزال الممارسات التعليمية لا تعكس الأهمية الكبرى التي يحتلها التقويم بمختلف أنواعه، وخصوصا منها التقويم التشخيصي والتكويني، فلا يمكن تبرير القفز عليه بدعوى طول المقررات والإسراع في استكمالها ذلك أن أي تعلم لا يمكن أن يكون راسخا إلا إذا استند على مكتسبات ينبغي التأكد من تحصيلها عن طريق التقويم.

ي. التعامل الإيجابي مع الكتاب المدرسي المقرر: الكتاب المدرسي ليس سوى فرضية لتصريف المنهاج الرسمي، فلا ينبغي التعامل معه على أنه المنهاج نفسه، بل هو مجرد أداة مساعدة،

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



تستعمل عندما يتبين أن بعض مكوناته تستجيب لخصوصيات وحاجات المتعلمين، ينبغي إذن أن لا يتم التعامل مع الكتاب المدرسي على أنه منطلق ومنتهى، يتحول بموجبه الدرس إلى إنجاز متسلسل لمختلف التمارين والأنشطة المتضمنة في الكتاب دون تصرف أو اجتهاد، ويتحول إلى بديل عن وضعيات حقيقية ووسائل وطرائق أكثر ملاءمة، إن استعمال الكتاب المدرسي بهذه الصورة يعوق التعلم أكثر مما يخدمه.

فالمطلوب من المعلمين الاجتهاد في استثماره وإثرائه بأنشطة متنوعة تستجيب لحاجات المتعلمين ولمتطلبات نموهم.

٤. الممارسات المهنية: الممارسات المدرسية :

هي مجموع الأنشطة الممارسة داخل فضاء المؤسسة والتي تتكامل مع الأنشطة الفصلية بفضل مقاربة التدريس بالكفايات، وقد يشارك في تأطيرها متدخلون مختلفون، كما أنها تسعى إلى تحقيق أهداف المنهاج، وتعطي هامشا أكبر للمبادرات الفردية والجماعية التي تهتم أكثر بالواقع المحلي والإقليمي، بالإضافة إلى كونها تتيح إمكانية مناولة الموضوعات والأحداث الراهنة، وتفتح المجال للتعلم الذاتي والملائم لخصوصيات المتعلمين.

وتعد الأنشطة المندمجة مجالا خصبا للتجديد والتجريب التربوي لمقاربات وطرق وتقنيات... يمكن اعتمادها، عند ثبوت نجاعتها في الممارسة الفصلية.

وحتى تحقق الممارسات المدرسية أو ما يمكن أن نصطلح عليه بالحياة المدرسية، لا بد من استحضار مجموعة من الأسس والمرتكزات نذكر منها:

- التركيز على الأبعاد التربوية للأنشطة ودورها في تنمية الكفاءات المنشودة؛
- مراعاة مستوى الفئات المستهدفة؛
- تحديد أهداف كل نشاط بوضوح؛
- التنوع والتوازن في برمجة الأنشطة (الاجتماعية والثقافية والترفيهية، والفنية والرياضية...) لتلبية حاجات واهتمامات المتعلمين؛
- اشراك المتعلم بكيفية نشيطة في البرمجة والإعداد والتنظيم؛
- اختيار الفضاء المناسب تفاديا لأي ضرر للمتعلم؛
- تحديد مسؤول أو مسؤولين عن كل نشاط؛

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- اعتماد وسائل مادية ومالية ملائمة للأنشطة المزمع تنظيمها؛
- منح المتعلمين حرية كافية لاختيار الأنشطة التي تتناسب وميولهم وقدراتهم مع مساعدتهم وإرشادهم في ذلك؛
- تثمين مجهودات المتعلمين وحفزهم على مزيد من البذل والعطاء؛
- تقويم الأنشطة في أفق تطويرها وجذب اهتمام مزيد من المتعلمين بها...

ثم لا بد من تسطير الأهداف العامة لأنشطة الحياة المدرسية، ومن ذلك:

- تنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير؛
- تمكين المتعلمين من بناء شخصيتهم معرفيًّا ووجدانيًّا ومهاريًّا؛
- تمكينهم من التعرف على ذواتهم وميولهم وإمكانياتهم؛
- إظهار طاقاتهم وميولهم ومواهبهم وإشباع حاجاتهم؛
- ترسيخ حس المبادرة والابتكار لديهم؛
- إعدادهم للحياة الاجتماعية؛
- تمكينهم من حسن تدبير أوقات الفراغ؛
- إعدادهم للمواطنة المسؤولة وذلك بتعريفهم واجباتهم ومسؤولياتهم؛
- تحسيسهم بأسس ومبادئ الديمقراطية وتعويدهم على ممارستها في الحياة المدرسية؛
- تنمية سمة القيادة لديهم وذلك بأن يقود المتعلم زملاءه في نواح ويتبعهم في نواح أخرى؛
- ترسيخ السلوك السوي لديهم، والتصدي للسلوك المنافي للقوانين الجاري بها العمل وللذوق العام...

رابعا: التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: من الهندسة إلى الأجرأة:

١- هندسة التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أ. المبادئ الموجهة لبناء مناهج التكوين الأساس:

- المساهمة في عملية الإنماء المهني للمدرس ومهنته وحرفته وهويته المهنية والتركيز على دعم مكتسباته المعرفية وتوظيفه؛ الناجع لتقنيات التنشيط والتواصل وكذلك التقنيات الحديثة؛
- تكوين المعلمين على مقاربات بيداغوجية وتربوية متنوعة؛
- تكوين المعلمين على القيم وأخلاقيات المهنة؛

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- رسملة التجارب الناجحة السابقة في مجال تكوين المدرسين والاحتفاظ بأجودها وتعديلها وتكييفها، إن اقتضى الأمر مع مستجدات التكوين وفق مدخل التمهين والمهننة؛

ب. المرتكزات الموجهة لبناء مناهج التكوين التأهيلي؛

- اعتماد مقاربة مجزوءاتية لهيكلة منهاج التكوين؛
- اعتماد المقاربة بالكفايات المهنية كإطار منهاجي لبناء منهاج التكوين؛
- تكوين معلم متبصر قادر على تحليل ومراجعة ممارسته المهنية وتعديل مساراتها؛
- التكوين على البحث التربوي؛
- التكوين بالتناوب مع التركيز على الوضعيات والأنشطة المهنية؛
- استثمار التكوين الذاتي وتنويع فرص أجرأته.

٢- أجرأة التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

- تخطيط أنشطة التأهيل؛
- اعتماد الوضعيات المهنية أساسا للتخطيط العام للمرحلة التكوينية التأهيلية؛
- تخطيط مختلف المجزوءات (الرئيسة أولا ثم الداعمة ثانيا فالتكميلية ثالثا) في علاقة بالوضعيات المهنية؛
- تخصيص المرحلة الأولى من الفترة التكوينية لتقويم نماء الكفاية، ونهاية المرحلة الثانية لتقويم تحقق الكفاية؛
- التوافق بين العناصر الآتية: إيقاع التكوين/التأهيل (التعلم)، والتوفر على الموارد البشرية، والبنية التحتية.

٣- تخطيط الوضعيات المهنية:

- التدرج في تحمل مسؤولية القسم، من التحمل الجزئي إلى التحمل الكلي.
- التمفصل مع باقي مكونات المجزوءات (المهارات المهنية، الوضعيات الممهننة...)

٤- تخطيط إنجاز المجزوءات:

- تدبير المجزوءات في إطار سيرورة ووفق هندسة تهيئ سياق الوضعيات المهنية، وتضمن الانسجام والتفاعل البنائي بين المجزوءات، الرامي إلى إنماء الكفايات وتحقيق ملمح التخرج؛
- تمديد تدبير مجزوءات دعم التكوين الأساس على طول الفترة التكوينية؛

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٥- التقويم:

أ. أنواع التقويم ووظائفه:

- التقويم القبلي (التشخيصي/ التموضعي/التوجيهي):

تستهل كل مجزوءة بتقويم تشخيصي/ توجيهي، يتخذ أشكالا متعددة منها: رصد تمثلات المتدربين المتعلقة بموضوع التكوين/التأهيل. وهو ضروري خاصة في مجزوءة دعم التكوين الأساس، حيث يتضمن:

- جردا للكفايات الخاصة بالمادة موضوع الدعم.
- لائحة المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة المتعلقة بها.
- أنشطة مقترحة لتقويم مدى التمكن من هذه الكفايات والموارد مع المعايير والمؤشرات التي ستعتمد في هذا التقويم.

- التقويم التكويني:

من المفترض أن يواكب كلَّ مقطع تكويني/تأهيلي تقويمٌ لمدى نماء المهارة المهنية (الهدف التكويني) المستهدفة من خلال هذا المقطع.

ويمكن أن يتخذ هذا التقويم أشكالا متعددة، من بينها وضعيات مستقلة تستهدف تقويم مدى نماء المهارة المهنية مصحوبة بمعايير ومؤشرات متعلقة بها.

- التقويم النهائي للمجزوءة:

يمكّن من تحديد مستوى نماء الكفاية المستهدفة من لدن المتدربين ومن تحديد إستراتيجية لمعالجة التعثرات من خلال:

- اقتراح نماذج أنشطة لتقويم مدى تملك الكفاية المستهدفة ومن الموارد المتعلقة بها مع تحديد المعايير والمؤشرات التي ستعتمد في هذا التقويم.
- الإحالة على نماذج من أنشطة الدعم والمعالجة الداعمة للمجزوءة.

أنشطة ووضعيات التقويم:

أ. أنواع وضعيات التقويم:

تنقسم أنشطة ووضعيات تقويم الكفايات المهنية ومواردها -في سياق تأهيل المتدربين- إلى أربعة أصناف أساسا:

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- اختبارات كتابية: تحرير إجابة عن أسئلة أو تعليمات...
- اختبارات شفوية: تقديم منتوج أمام لجنة لمناقشته.
- وضعيات ممهننة: تعليم مصغر، لعب أدوار...
- وضعيات مهنية: تحمل مسؤولية التدبير الفعلي لحصة تعلم في ظروف طبيعية (أي أمام قسم في مؤسسة التدريب).

ب: المعايير والمؤشرات:

المعيار: تعبير عن صفة مثلى للمنتوج المنتظر بوجه عام، وهو مرتبط بالكفاية (أو بالمهارة) المهنية موضوع التقويم، وهو بالتالي مرتبط بصنف الأنشطة التي تتجلى فيها هذه الكفاية أو المهارة (سلامة الموارد المستعملة، الانسجام، جودة العرض...)، ومن أهم خاصيات المعايير أنها ملائمة لأهداف التكوين، ومستقلة عن بعضها البعض، وقليلة العدد (٥ معايير كحد أقصى).

المؤشر: تدقيق يفضي لأجرأة المعيار، وهو تعبير عن تجلية قابلة للملاحظة. ومن أهم خاصيات المؤشرات أنها مرتبطة بوضعيات بعينها تختلف باختلافها.

خاتمة:

إن تعليم اللغة العربية في سياقها الثقافي والحضاري للمتعلمين الناطقين بغيرها، رهين بجودة تأهيل المعلمين، الذين يعدون قطب الرحى، والنواة الصلبة لهذه العملية النبيلة، ولذلك وجب جعل هذه المرحلة –أي التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها – مرحلة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها أو تجاوزها بحلول ترقيعية من باب أنه يمكن أن يقوم بهذه العملية كل متعلم له حظ من المعرفة الأكاديمية، والممارسة قمينة بإكسابه القدرات المطلوبة، وهذا كلام لا يستقيم، لأنه لا يعقل في زمن الاحتراف والتأهيل حتى في أبسط الأمور، أن تبقى التربية والتعليم عملية يقوم بها الهواة، أو تكون مهنة من لا مهنة له...

وخلاصة القول، وجب على الهيئات والمؤسسات التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تجعل التكوين التأهيلي للمعلمين من أولى أولوياتها، بل لقد أصبح إنشاء مؤسسات متخصصة في هذا المجال أمرا ذا أولوية لا مندوحة عنه.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللغة العربية في الجامعات التركية
بين الواقع والمأمول

د. أحمد حسن محمد علي
أستاذ اللغة العربية المساعد بكلية العلوم الإسلامية، جامعة ألوداغ، تركيـــــا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية للدارسين الأتراك في كليات العلوم الإسلامية بالجامعات التركية من أجل اقتراح حلول لها، وتفرع عن الهدف الرئيس السابق الأهداف الفرعية الآتية:

١- تحديد المشكلات المتعلقة بمناهج تدريس اللغة العربية على مستوى الـسنوات التحـضيرية، وسنوات الدراسة التالية لها.
٢- تحديد المشكلات المتعلقة بأسس اختيار المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه الكليـات، باعتبارهم أهم ركيزة من ركائز تعليم العربية.
٣- تحديد المشكلات المتعلقة بالطلاب.

تمثلت أداة الدراسة في استبانة محكمة تضمنت ثلاثة محاور، هدف كل منها إلى تحقيق هـدف من أهداف الدراسة. وقد تم تطبيقها على عشرة من كليات العلوم الإسلامية الخاصة والحكوميـة، حيث قام الباحث بتحليل محتوى برامجها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

اسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كالآتي:

١- هناك تباينات كبيرة في الرؤى والأهداف العامة لتدريس اللغة العربية بالجامعات التركية، مما انعكس على عناصر المناهج والبرامج التدريسية المستخدمة في تلك الجامعات.
٢- توجد فروق في أسس اختيار معلمي اللغة العربية (العرب والأتراك) تبعا لتوجهـات كـل جامعة، إلا أن هناك بعض القواسم المشتركة فيما يتعلق بأسس اختيار المعلمين الأتراك.
٣- تمحورت مشكلات الدارسين الأتراك في ثلاثة جوانب، أهمها كان يتعلق بضعف دافعيتـهم نحو الدراسة بسبب سوء المناهج، وبعضها كان بسبب ضعف أداء المعلمين، وبعضها تعلـق بمشكلات خاصة ببيئات الطلاب أنفسهم.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجاريا)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المقدمة:

عرفت اللغة بأنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض. (رشدي طعيمة:١٩٨٦، ص١٣٥)، فهي أسلوب تعايش بين الناس، ووسيلة تفاعل وتواصل بين الشعوب، وهي الوسيلة الأولى التي تعمل على بناء الأمة وحضارتها وحماية كيانها (هاديا كاتبي:٢٠١٣، ص٢)، كما أنها المستودع لتراث المجتمع، والرباط الذي يربط به أبناءه فيوحد كلمتهم، ويجمع بينهم فكريًّا، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.

وإذا صدق هذا على اللغات عامة، فإنه يصدق على لغتنا العربية خاصة، التي استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة؛ كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية، ونقلت إلى البشرية في حقبة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم والطبيعة والرياضيات والطب والفلك والموسيقا. (علي مدكور، إيمان هريدي، ٢٠٠٦، ص١٤). وتتمثل أهمية اللغة العربية في كونها لغة القرآن حيث ارتبطت بالإسلام ارتباطًا كبيرًا، فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء أكانوا يتكلمون العربية أم لا يتكلمونها، وهم يتلون القرآن الكريم في أصله العربي، وليست هناك ترجمة في أي لغة يمكن أن تستخدم بديلًا عن الأصل العربي، كذلك فالصلوات الخمس ينبغي على كل مسلم أن يؤديها بالعربية، ومثل هذا يقال عن بقية شعائر الإيمان والعبادات (فتحي يونس: ١٩٧٨، ص٢٤)، كما عدها الأمم المتحدة في الدورة الثامنة والعشرين إحدى لغات ست تستخدم كلغات رسمية ولغات عمل، إذ ينص القرار رقم ٢٨ على إدخال اللغة العربية بين اللغات الرسمية، ولغات العمل التي تستخدم في الجمعية العامة وفروعها الرئيسة (Decision 28 the session: 1973, 149).

وللأسباب التي ذكرت آنفًا، أصبحت اللغة العربية اليوم لغة تُعلَّم وتُدَرَّس وتلقى اهتمامًا كبيرًا في كل بلاد العالم لا سيما تركيا، التي ارتبطت ثقافتها بالإسلام بعد اعتناقهم له في عهد القراخانيين (٩٣٢م ـــ١٢١٢م)، حيث اتخذ الأتراك الحروف العربية في كتابة اللغة التركية، وبذلك احتلت لغة القرآن مكانة مرموقة في حياة الأتراك، كما كانت اللغة الرسمية للدولة التركية في الأناضول وذلك حتى القرن الثاني عشر. وقد احتفظت اللغة العربية بهذه المكانة حتى القرن الثالث عشر قبل أن تحل محلها اللغة الفارسية تدريجيًّا، ولم يكن الهدف المنشود من المدارس آنذاك

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

هوتعليم اللغة نفسها، بل كان الهدف ترسيخ التعليم الديني بوساطة لغة القرآن. (محمد صوتشين:٢٠٠٩).

وقد قاست اللغة العربية في تركيا من حملات التتريك الشرسة التي بدأت في أو اخر عهد الخلافة العثمانية، ثم تواصلت بعد انهيار الخلافة وقيام جمهورية تركيا بيد مصطفى كمال أتاتورك ١٩٢٣م، وبدت محاولاته في محو الكلمات العربية من القاموس واستبدال اللاتيني بالحرف العربي، إلى درجة حظر تعليم القرآن الكريم وتحويل الأذان من العربية إلى التركية، وبعد وفاة أتاتورك تابع خلفاؤه- وعلى رأسهم رئيس الجمهورية عصمت إينونو -الطريق نفسه أكثر من خمس عشرة سنة، ولكن بشكل أكثر حزمًا، وعلى رغم كل ذلك فإن اللغة التركية من أكثر اللغات تأثرًا باللغة العربية؛ لأن فيها عددًا هائلًا من المفردات العربية يقارب (أربعين في المئة) على أقل تقدير من مجموع المفردات التركية. (وليد سلامة: ٢٠١٣).

أما في العصر الحاضر فقد اهتمت العديد من المؤسسات التركية بتعليم اللغة العربية، مثل: مدارس الأئمة والخطباء (ثانويات الأئمة والخطباء)، وكليات العلوم الإسلامية (الإلهيات)، وأقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية، فضلًا عن كليات الترجمة، ويضاف إلى ذلك تدريسها في مراكز التعليم المحلية، والدورات المتخصصة، والمدارس الخاصة. ومع اختلاف عدد دروس اللغة العربية ومستوياتها في الماضي والحاضر اتفقت كل المؤسسات أن التعليم الديني في تركيا هو السبب الرئيس الداعي إلى تدريس اللغة العربية (طاهر أيدين: ٢٠١٥، ص١٩٥).

وقد شهدت تركيا في السنوات العشر الأخيرة اهتمامًا متزايدًا باللغة العربية لا سيما في الخمس الأخيرة منها؛ فعلى مستوى المدارس أعلنت وزارة التعليم التركية عن إضافة اللغة العربية إلى المناهج التعليمية لطلاب المرحلة الابتدائية، ابتداء من العام الدراسي (٢٠١٦ -٢٠١٧م)، موضحة أن اللغة العربية ستدرس كإحدى اللغات الأجنبية الاختيارية لكل من الصفوف الابتدائية: (الثاني، الثالث، الرابع)، فضلًا عن تدريسها في صفوف المرحلة المتوسطة: (الخامس، السادس، السابع، الثامن)، والمدارس الثانوية المعروفة باسم «مدارس الأئمة والخطباء». وعزت الحكومة قرارها إلى أهمية اللغة العربية التي ينطق بها نحو (٣٥٠) مليون شخص في (٢٢) دولة في العالم، إضافة إلى ما وصفتها بالدواعي التاريخية والثقافية التي تستدعي تعلمها في أي دولة مسلمة. (الجريدة الرسمية:٢٠١٥).

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وعلى مستوى الجامعات فإن اللغة العربية تعد مادة أساسية في كليات العلوم الإسلامية (الإلهيات)، حيث تدرس- في معظمها- لمدة سنة كاملة تعرف بالسنة التحضيرية، يشترط النجاح فيها كي ينتقل الطالب إلى دراسة السنة الأولى. وقد كان عدد هذه الكليات قبل خمس سنوات (٢١) كلية في عموم تركيا، أما اليوم فقد تجاوز (٩٥) كلية. (إبراهيم الحلالشة:٢٠١٥، ص١٢٧).

وعلى الرغم من تلك الجهود الكبيرة التي تبذلها الحكومة التركية ومؤسساتها التعليمية إلا أنها لم تحقق النتائج المرجوة في تعليم اللغة العربية بسبب العديد من المشكلات والتحديات، التي يتعلق بعضها بالمناهج التعليمية، ويتعلق بعضها بمعلمي اللغة العربية، ويتعلق بعضها الآخر بالطلاب أنفسهم.

فمن ناحية مناهج تعليم العربية أكدت دراسة (يوسف دوغان، طاهر أيدين: ٢٠١٣، ص٤٧) على أن بعض الكتب والمناهج أعدت في تركيا، وبعضها الآخر أُلف خارج البلاد، لكن أمورًا كثيرة أُغفلت في تأليفها، لأنه من بدهيات طرائق تدريس اللغات الأجنبية إجراء مقارنات بين الخصائص المتشابهة وغير المتشابهة للغة الأم واللغة المستهدفة؛ إذ يسهل ذلك تعلمها، ويجعلها أكثر خصوبة، وهو ما خلت منه كتب تدريس اللغة العربية في تركيا. كما أشار (إبراهيم شعبان، ٢٠١٣) إلى أنها خلت في بنائها من الأسس العلمية اللازمة لكتب تعليم اللغات بصفة عامة، واللازمة لتعليم الأتراك بصفة خاصة؛ ولهذا كانت ثمة حاجة ماسة إلى برامج مناسبة للطلاب الأتراك (طاهر أيدين:٢٠١٥، ص١٩٨).

ومن ناحية المعلمين فقد توصلت دراسة (عمر أغلو، ٢٠١٣) إلى عدم توافر المؤهلات الدراسية عمومًا لدى معلم مادة اللغة العربية، لكون معظمهم متخرجين في كليات الإلهيات التي ليس من تخصصها تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. أما دراسة (طاهر أيدين، ٢٠١٥، ١٩٨ص) فقد أكدت على أن معظم طرائق المعلمين في التدريس تعتمد على طريقة النحو والترجمة؛ وهذا أدى إلى ضعف قدرة الطلاب على الكلام والكتابة، حيث تتلخص مهمتهم في معظم الأحيان في تعليم النحو والصرف والقواعد الأساسية عن طريق الحفظ، فالمعلم لا يهمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، ولكن ما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية؛ ويعللون ذلك أنه يساعد في فهم القرآن والسنة. ويضاف إلى ما سبق أنه لا يزال بعض المعلمين يستخدمون

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أساليب التقويم البدائية التي لا تساعد كثيرًا في عملية إكساب اللغة. (أحمد الدياب:٢٠٠٢، ص١٠٤).

ومن ناحية الدارسين فقد أشارت دراسة (يوسف دوغان، وآخر، ٢٠١٣، ص٤٤) إلى أن الطالب يستطيع أن يفهم مواده الدراسية الأخرى بقدر معرفته للغته الأم، وإن أحد أهداف تدريس الطالب القواعد في إطار اللغة الأم هو تمكينه من استيعاب قواعد اللغات الأخرى؛ ليتسنى له المقارنة بينها وبين لغته الأم، ونفهم مما سبق أن أحد أسباب الفشل في تدريس اللغة العربية في تركيا هوعدم إلمام الطالب التركي بقواعد اللغة التركية بشكل كافٍ. كما كشفت دراسة (أحمد الدياب:٢٠٠٢، ص١٢٣) أن كثيرًا من المعلمين يشكون من ضعف اجتهاد طلابهم في البيت، الأمر الذي يرجع إما لأسباب ذاتية مثل: المرحلة العمرية، ووسائل الترفيه الحديثة، وإما لأسباب موضوعية غالبًا ما تتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية. وأرجعت دراسة (كارم الخولي، ٢٠١١، ص١٨٧) مشكلات الدارسين إلى ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية، ونتيجة لذلك فهم لا يبدون اهتمامًا أو اجتهادًا نحو التعلم.

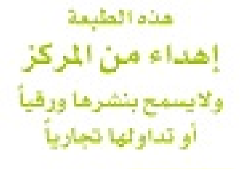
ويضاف إلى ما سبق ما لحظه الباحث من انخفاض مستوى دارسي اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بصفة عامة، باستثناء بعض التجارب في بعض الكليات، الأمر الذي دفع الباحث إلى البحث عن الأسباب الرئيسة لهذه المشكلات، ومدى شيوعها بين كليات «الإلهيات» في تركيا، من أجل اقتراح حلول لها.

الإحساس بالمشكلة:

شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا كبيرًا على المستويين المحلي والعالمي انطلاقًا من مكانتها التي تحظى بها؛ إذ يتحدثها أكثر من (٤٢٢) مليون نسمة، فضلًا عن مكانتها الخاصة لدى المسلمين في أنحاء العالم الذين بلغ تعدادهم (١,٦٢) مليار نسمة، بنسبة تفوق (٢٣ ٪) من سكان العالم، كما أنها تعد في المرتبة الخامسة عالميًّا من بين العشر لغات الأكثر استعمالًا في العالم بحسب ويكيبيديا الموسوعة الحرة (تاريخ الدخول١٠/٠٣/٢٠١٦).

ونظرًا لهذه الأهمية فقد سعت دول العالم إلى تعليم اللغة العربية في بلادها، وعلى رأسها تركيا التي ارتبطت باللغة العربية ارتباطًا دينيًّا وثقافيًّا وتاريخيًّا عبر العصور، ويضاف إلى ذلك سياسات الانفتاح التي تبنتها الحكومة التركية على العالم العربي، وإقبال المواطنين العرب من جميع الدول العربية على زيارة تركيا، وهو ما دفع المؤسسات التعليمية في تركيا إلى الاهتمام باللغة العربية،

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



فأنشئت المدارس التي تدرس اللغة العربية التي بلغ عددها (٨٥٤ مدرسة) عام ٢٠١٤م بعد أن كان (٤٥٣ مدرسة) ٢٠٠٥م.

وعلى رغم اهتمام المؤسسات التعليمية بتعليم اللغة العربية، إلا أن العديد من الدراسات قد توصلت إلى عدد من المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية بتركيا؛ منها ما يتعلق بالقصور في الكتب والمناهج المقدمة للدارسين (إبراهيم شعبان، ٢٠١٣)، (طاهر أيدين:٢٠١٥)، ومنها ما يتعلق بالمعلمين وطرائق تدريسهم. (عمر أغلو، ٢٠١٣م) (طاهر خان أيدين:٢٠١٥) (أحمد الدياب: ٢٠٠٢م)، ومنها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم وضعف دافعيتهم نحو التعلم (يوسف دوغان، وآخر:٢٠١٣) (أحمد الدياب: ٢٠٠٢).

وبناء على ما سبق تبرز أهمية البحث الحالي في ضرورة تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»، بهدف اقتراح حلول مناسبة وواقعية تناسب المجتمع التركي.

تحديد المشكلة:

على الرغم من الجهود التي تبذلها الحكومة التركية ومؤسساتها في تعليم اللغة العربية، وخاصة في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» إلا أن نتائج تلك الجهود لم تؤت ثمارها المرجوة؛ لأنها تواجه العديد من المشكلات؛ منها ما يتعلق بالمناهج الدراسية، ومنها ما يتعلق بالمعلمين، ومنها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم.

وبناء على ذلك فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مناهج تعليم اللغة العربية في تلك الكليات؟

٢- ما أسس اختيار المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه الكليات؟

٣- ما المشكلات الخاصة بالطلاب؟

٤- ما الحلول المقترحة؟

إجراءات الدراسة:

تسير هذا الدراسة في الخطوات الآتية:

١- تحديد المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بالجامعات التركية، من خلال بناء استبانة؛ ويتم ذلك تبعًا للخطوات الآتية:

أ- مسح الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتقويم برامج تعليم اللغة العربية لا سيما في تركيا.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ب- مقابلة عدد من المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبانة.

ج- تصنيف ما تم الوصول إليه في الخطوتين السابقتين في استبانة مبدئية، يتم عرضها على بعض الخبراء بهدف الوصول إلى شكلها النهائي.

د- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

هـ- تعديل الاستبانة في ضوء نصائح المحكمين.

و- الوصول إلى الشكل النهائي للاستبانة.

٢- تحديد الفروق في نتائج تطبيق محاور الاستبانة تبعًا لاختلاف الجامعات، ويتم ذلك من خلال:

أ- اختيار الجامعات التي سيتم تقويم برامجها.

ب- تطبيق الاستبانة على كل جامعة على حدة.

٣- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على عشر من كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بتركيا، تسع منها تابعة لوزارة التعليم العالي «YÖK»: (ألوداغ- مرمرة-جومشهانة- يوزنجي يل- تراكيا- ماردين آرتوقلو- باموق قلعة- غيرسون- دبلمنار)، إضافة إلى جامعة (السلطان محمد الفاتح الوقفية الخاصة) التي تدرس المواد العربية والشرعية باللغة العربية.

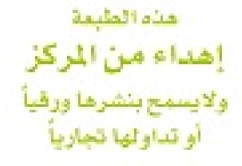
٢- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي من العام الدراسي (٢٠١٥ -٢٠١٦م).

٣- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على:

أ - المناهج التعليمية بكليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»: من حيث التعرف على الكتب والسلاسل التعليمية المستخدمة في الجامعات، والتعرف على عدد ساعاتها التدريسية، ومدى كفاياتها لتحقيق أهداف التعلم، وكذلك مدى كفايات هذه الكتب من المهارات اللغوية ووفائها بحاجات الدارسين، وأيضًا طرائق التقويم.

ب- معلمي كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»: من حيث عدد المعلمين الأتراك والعرب،

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وشروط التحاقهم بمهنة التدريس، وطرائق تدريسهم، والدورات التدريبية التي يحصلون عليها.

ج- دارسي كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»: من حيث مشكلاتهم المتعلقة بدافعيتهم نحو دراسة اللغة العربية، والمتعلقة بالكتب الدراسية، وأيضًا بالوسائل التعليمية، وكذلك بالبيئة المحيطة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية بكليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بتركيا، من خلال إعداد استبانة مبدئية يتم تحكيمها، بهدف الوصول إلى شكلها النهائي، من أجل تطبيقها، وتحليل بياناتها إحصائيًّا، واستخراج النتائج وتفسيرها.

مصطلحات الدراسة:

كليات العلوم الإسلامية: هي الكليات التي تدرس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء عدة مثل: «الإلهيات»، و«الشريعة» و«أصول الدين»، مدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى منها معظم الأحيان اللغة العربية فقط، وتعرف بالسنة «التحضيرية» أو «التمهيدية»، ويدرسون في السنوات الأربع التالية المواد الدينية، وبعضًا من فروع اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

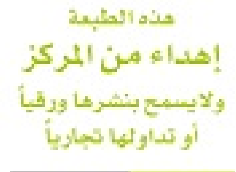
تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١- إبراز المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية بالجامعات التركية، من أجل اقتراح حلول علمية وعملية لها.

٢- تقديم بعض الأدوات التي تساعد الباحثين والمسؤولين في تقويم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٣- إثراء المجال بدراسة تقويمية يمكن الاسترشاد بها في بناء دراسات أخرى تلبي حاجات الجامعات المعنية بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الإطار النظري

المحور الأول: أهداف تعليم اللغة العربية في تركيا:

تعددت أهداف تعلم اللغة العربية في المجتمع التركي بين أهداف دينية، وثقافية، وسياسية اقتصادية، كالآتي:

أ- الأهداف الدينية:

يشكل المسلمون (٩٦ ٪) من سكان تركيا، أما الجزء الباقي فيتكون من اليهود والمسيحيين بمختلف مذاهبهم، بحسب (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، تاريخ الدخول١٢/٠٣/٢٠١٦). ولذا الإسلام هو أول العوامل التي تحض الأتراك على تعلّم اللغة العربية، وأهمها أن كتاب هذا الدين- القرآن الكريم- أنزله الله عزّ وجلّ باللغة العربية، فَهُمْ يريدون قراءة القرآن وفهمه بلغته التي نزل بها، وإدراك معجزاته ببلاغته وإيجازه (محمد سليم، ٢٠١٥، ص١٩٣)، ولا تمارس أغلب الشعائر الدينية كالأذان والإقامة وشعائر الحج إلا بالعربية، وكذلك تعلم الدين يكون من مصادره الأصلية، ولذلك فالأتراك يرون تعليم اللغة العربية يندرج تحت التعليم الديني وليس تعليم اللغات، وهوما يفسر مكانة اللغة العربية التي تحظى بها في مجتمعهم.

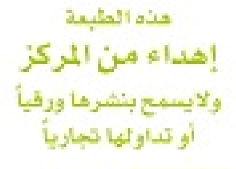
ب- الأهداف الثقافية:

لا شك أن من أهم أسباب وصف الشخص بالمثقف هو تعلمه لغة أخرى، ومن ثم تدعو الحاجة إلى تعلم اللغة العربية؛ إذ الهدف هنا مشاركة الناس ومشاطرتهم في الأنشطة الثقافية مثل: المؤتمرات والندوات والأنشطة الرياضية... إلخ. (طاهر خان أيدين، ٢٠١٥، ص١٩٤)، ومن جهة أخرى يعتمد التاريخ الثقافي للشعب التركي على وثائق وكتب تحوي كثيرًا من التطورات التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية الموروثة منذ زمن الدولة العثمانية حتى اليوم، وهذه الوثائق والكتب مكتوبة بالحروف العربية أو باللغة العربية، ولذا بذل الأتراك كل الجهود لتعلم العربية؛ لينقلوا هذه الكتب التي هي بمكانة جسر بين الماضي والحاضر. (محمد سليم، ٢٠١٥، ص١٩٤).

ج- الأهداف الاقتصادية والسياسة:

سياسة الانفتاح على العالم العربي التي تبنتها الحكومة التركية في السنوات الأخيرة، وإقبال المواطنين العرب على زيارة تركيا زاد من اهتمام الأتراك باللغة العربية، وأصبحت الحاجة ماسة إلى

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



من يجيد اللغة العربية في جميع المجالات الدبلوماسية والاقتصادية والإعلامية وغيرها (وليد سلامة:٢٠١٣).

كما فرضت المتغيرات الدولية والعالمية واقعًا جديدًا في حياة اللغة العربية، تمثل في ثورات الربيع العربي التي ألقت بظلالها على المجتمع العالمي، ونزوح ملايين المهاجرين العرب إلى الدول الغربية عمومًا، وإلى تركيا خصوصًا التي تستضيف وحدها (٢,١٣٨,٩٩٩) لاجئًا سوريًّ بحسب إحصاء (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، تاريخ الدخول ٢٠١٦/٠٢/١٣). الأمر الذي ترتب عليه رغبة الشعب التركي في التواصل مع هؤلاء المهاجرين باللغة العربية لا سيما في الجانب الشفهي منها (الاستماع والتحدث)، إذ إن أغلب مواقف الحياة اليومية كالبيع والشراء والمعاملات الرسمية تتطلب مهارات الاتصال باللغة العربية.

د- الأهداف الاجتماعية:

في يومنا الحاضر أتاحت اللغة العربية للناطقين بها من الأتراك داخل تركيا عددًا غير قليل من الوظائف، فعلى سبيل المثال يجد خريجو أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية مجالًا رحبًا للعمل في ثانويات الأئمة والخطباء، وفي كليات علوم الدين، وفي مكاتب الترجمة والسياحة ودار الوثائق لرئاسة الوزارة... إلخ. والشباب التركي يدرك ذلك فيسعى للحصول على شهادة وقدرات في هذا المجال حتى يتسنى له الحصول على الوظيفة المرادة. وعلى صعيد التجارة التركية العربية أصبحت الحاجة إلى المترجمين للغة العربية أساسًا مهمًّا في نجاح التبادل التجاري مع العرب، وبهذا تقدم اللغة العربية للأتراك إمكانيات هائلة على الصعيد المادي؛ لذلك نجد الإقبال يزداد عليها في هذه الأيام. (محمد سليم بك:٢٠١٥، ص١٩٣).

المحور الثاني: كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»:

هي كليات تدرس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء عدة مثل: «الإلهيات» و«الشريعة» و«أصول الدين»، مدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى «التحضيرية أو التمهيدية» في معظم الأحيان فروع اللغة العربية من قراءة وقواعد ومحادثة. ويتباين عدد حصص بالسنة التحضيرية بين كليات الإلهيات، حيث يتراوح بين (٢٤ – ٣٠) حصة في الأسبوع. وبعد اجتياز السنة التحضيرية يدرس الطلاب في السنوات الأربع التالية المواد الدينية، وبعضًا من فروع اللغة العربية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

افتتحت أولى كليات الإلهيات في أنقرة ١٩٤٩م، وبدءًا من العام الدراسي ١٩٥٩-١٩٦٠م تم افتتاح مجموعة من المعاهد العالية الإسلامية، التي كانت تستقبل الطلاب المتخرجين في ثانويات الأئمة والخطباء (الثانويات الشرعية)، وكانت الدراسة فيها تستمر لأربع سنوات حولت إلى خمس بعد انقلاب ١٩٨١م، على أن تخصص السنة الأولى لتعلم اللغة العربية، ثم ما لبث هذا النظام أن تغير فألغيت السنة التحضيرية وتوزعت مواد اللغة العربية على السنوات الدراسية الأربع، ثم استقر النظام التعليمي على أن يكون اعتماد السنة التحضيرية وفقًا لرغبة الكلية. وكانت سنة ١٩٨٣م مفصلية في تاريخ كليات الإلهيات؛ إذ صدر فيها قرار بتحويل هذه المعاهد العالية إلى كليات تلحق بالجامعات الموجودة في مدنها. (محمد يلار:٢٠١٥).

وقد أكدت دراسات (إبراهيم شعبان، ٢٠١٣) (إبراهيم الحلالشة، ٢٠١٥) (محمد يلار:٢٠١٥) على أن هناك تزايدًا ملحوظًا في عدد كليات العلوم الإسلامية في الجامعات التركية، والجدول الآتي يوضح أعدادها، وأعداد طلابها في السنوات الخمس الأخيرة:

جدول «١» أعداد كليات العلوم الإسلامية وأعداد طلاب الفرق الأولى في السنوات الخمس الأخيرة

السنة	عدد الكليات	عدد الطلاب
٢٠٠٩م	٢٥	٦٧٣٠
٢٠١٠م	٢٥	٩١٥٥
٢٠١١م	٣٣	١٠٤٥٠
٢٠١٢م	٤٤	١٢٧٩٦
٢٠١٣-٢٠١٤م	٩٥ تقريبًا	١٥١٠٠

نلحظ من الجدول السابق ازدياد أعداد الكليات والطلاب الملتحقين بها بشكل ملحوظ، فهناك على الأقل كليتان للعلوم الإسلامية تدرسان مناهجها كاملة في العلوم العربية والشرعية في كل سنوات الدراسة باللغة العربية (جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية) و(جامعة ماردين آرتوقلو)، وثمة كليات تقيم امتحانات يسافر الناجحون فيها إلى العالم العربي لقضاء فصل دراسي كامل.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أشارت دراسة (وليد سلامة: ٢٠١٣) إلى أن كليات العلوم الإسلامية تتخذ نظام الفصول أساسًا للدراسة، وتنقسم السنة إلى فصلين دراسيين، وتحتوي كليات الإلهيات في وضعها الحالي على أربعة أقسام علمية في مستوى الدراسات العليا كالآتي:

١- قسم العلوم أو (الدراسات الأساسية الإسلامية): يشتمل على: (التفسير، والحديث، والشريعة «الفقه الإسلامي»، والكلام «العقيدة»، والتصوف، واللغة العربية وآدابها، والمذاهب والفرق الإسلامية وتاريخها).
٢- قسم الفلسفة والعلوم الدينية: ويشتمل على: (الفلسفة والعلوم الدينية، والفلسفة الإسلامية، والتربية الدينية الإسلامية، وعلم الاجتماع الديني، وعلم النفس الديني، وتاريخ الفلسفة، وتاريخ الأديان).
٣- قسم التاريخ الإسلامي وفنونه: يشتمل على: (التاريخ الإسلامي، وتاريخ الأدب التركي الإسلامي، وتاريخ الفنون التركية الإسلامية).
٤- قسم تربية الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية.

المحور الثالث: مشكلات تدريس العربية بالجامعات التركية:

يواجه تعليم اللغة العربية مشكلات عديدة في الجامعات التركية؛ يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام؛ الأول: يتعلق بالمناهج والكتب الدراسية والوسائل التعليمية. الثاني: يتصل بمعلمي اللغة العربية وأساليب تدريسهم. الثالث: يتعلق بالطلاب من حيث نظرتهم تجاه اللغة العربية ودوافعهم نحوتعلمها، وانعكاس عدم درايتهم بقواعد اللغة الأم بشكل جيد. الرابع: المشكلات الناجمة عن التقابل بين اللغتين العربية والتركية، وما تولده الكلمات المقتبسة من اللغة العربية إلى اللغة التركية من أخطاء. وتفصيل ذلك فيما يأتي:

أ- المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية:

أشارت دراسة (أحمد الدياب: ٢٠٠٢، ص٨٨) إلى قلة الكتب المؤلفة بالعربية للطلاب الأتراك، وأن معظم الكتب ألفها العرب، في حين أنه يجب أن تؤلف من قبل أساتذة أتراك لأنهم أعلم بخصائص طلابهم. أما دراسة (طاهر خان أيدين:٢٠١٥، ص١٩٨)، فأكدت على أن كتب تعليم اللغة العربية في تركيا-على قلتها- تحتاج إلى مراجعات عديدة، حيث أعد بعضها في تركيا، وبعضها الآخر أُلف خارجها، لكن أمورًا كثيرًا أُغفلت في تأليفها، فمن بدهيات طرائق تدريس

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللغة الأجنبية الحديثة إجراء مقارنات بين الخصائص المتشابهة وغير المتشابهة للغة الأم واللغة المستهدفة؛ إذ يسهل ذلك تعلمها، لا سيما في الموضوعات المتشابهة بين العربية والتركية. وهو ما خلت منه هذه كتب تدريس اللغة العربية في تركيا.

ومن جهة أخرى أشار (علي عبد الواحد:٢٠١٥، ص٢٥٣) إلى أن عدم تكامل المناهج المقررة على الطلاب يشكل صعوبة جديدة في تعلمهم العربية، فبعض الكليات تدرس سلسلة خاصة بالقواعد النحوية والصرفية، وسلسلة ثانية للقراءة والكتابة، وثالثة للاستماع والمحادثة؛ الأمر الذي من شأنه إرباك الدارسين، وهوما ينعكس سلبًا على تعلمهم، خاصة عندما يشعرون بأن اللغة العربية علوم منفصلة غير متكاملة، وأنه لا يمكن الإحاطة بها. وأضافت دراسة (إبراهيم شعبان، ٢٠١٣) أن هذه الكتب في معظمها لا تحتوي على الأسس العلمية اللازمة في تعليم العربية للأتراك بصفة خاصة، ومن ثم كانت ثمة حاجة ماسة إلى برامج مناسبة للطلاب الأتراك.

أما الوسائط التعليمية والإمكانيات التقنية فإن تدريس العربية يعاني من عدم كفاية الأدوات الدراسية والبصرية في تعلم اللغة العربية مثل الكتب والمجلات والحكايات، وعدم تهيئة مختبرات تعليم اللغة بشكل كافٍ. (طاهر خان أيدين:٢٠١٥، ص١٩٨) (عمر أغلو، ٢٠١٣).

ب- المشكلات الخاصة بمعلمي العربية:

أكدت دراسة (أحمد الدياب: ٢٠٠٢، ص١٠٤-١١٦) أن معلمي العربية في كليات الشريعة ما زالوا يحتفظون ببعض الآثار المتبقية منذ القديم في تعليم العربية، فهم يعتمدون على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ، والمعلم لا يهمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، وما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية، ويعللون ذلك بأنه يساعد في فهم القرآن والسنة. إن المسائل النحوية والصرفية التي تعطى لطلاب كلية الشريعة تكاد تكون ثقيلة حتى على طلاب الأدب العربي من العرب. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة نفسها أن بعض المدرسين لا يعرفون طرق تدريس العربية ولم يسمع بها من قبل، وبعضهم الآخر لا يزال يستخدم الطرق القديمة كالإلقاء والترجمة، الأمر الذي من شأنه جعل العربية جامدة غير قابلة للحركة والتقدم، وتجعل من المعلم مركز العملية التعليمية.

كذلك أكدت دراسة (محمد أحمد ضوينا، ٢٠١٥، ص١٩٨) على أن الطريقة الشائعة في التدريس هي طريقة النحو والترجمة، وأدَّى هذا إلى عدم قدرة الطلاب على الكلام والكتابة، وهو

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ما جعل تعليم اللغة العربية في تركيا يتعرض لمشكلات عديدة. ولا يزال إلقاء الدروس يتم أغلبه باللغة التركية، وهذا مما يعمق الانفصال بين الإكساب الصحيح والتعلم الأكاديمي. الأمر ذاته أشارت إليه دراسة كل من (كارم فاروق الخولي، ٢٠١١، ١٨٧) و(عمر أغلو، ٢٠١٣)، بل أضافتا أنه إذا كان مدرس مادة اللغة العربية نفسه لا يفهم العربية بالقدر المطلوب، ولا يستطيع أن يتحدث بشكل جيد، ويستخدم لغة وسيطة لشرح العربية، فكيف يُنتظر منه أن يعلم طلابه العربية. فضلًا عن عدم وجود عدد كافٍ من المدرسين المتمكنين لتدريس مناهج العربية. (محمد حقي صوتشين:٢٠٠٩).

وأضاف (طاهر خان أيدين: ٢٠١٥، ١٩٨ص) أن مدرسي اللغة العربية لم يمكثوا في أي بلد عربي لتطبيق ما تعلموه من العربية مع الناطقين بها، وهو جانب يلقى إهمالًا شديدًا عند كثير منهم بوصفه وسيلة مهمة لتعلم أي لغة أجنبية، كما أن الكثيرين يقومون بالتدريس عن طريق الاعتماد الكامل على الكتاب، ومن غير أدنى إشراك للطلاب.

ج- المشكلات المتعلقة بالطلاب:

قبل تناول المشكلات المتعلقة بالطلاب تذكر لنا دراسة (يوسف دوغان، وآخر:٢٠١٣، ص٣٩) أن ما يقرب من (٦٠٪) من الطلاب لا يفهمون الحديث باللغة العربية عندما يستمعون إليها، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس اللغة العربية لا يحظى باهتمام بالغ من ناحية الاستماع والفهم. والنتائج الأخرى للبحث ذاته تؤكد أن ما يقرب من (٨٠٪) من الطلاب لا يستطيعون ممارسة المحادثة باللغة العربية، وهو ما يدل على عدم الاهتمام بالمحادثة العملية، فضلًا عن أن ما يقرب من (٧٠ ٪) من الطلاب أكدوا عدم استطاعتهم كتابة آرائهم باللغة العربية. وبهذه الحقائق نستدل على أن أساليب تعليم اللغة العربية ما زالت غير محققة للغايات التي تضمن الوصول إلى الحد الأدنى من هذا التعليم.

وإذا كنا قد أسلفنا الحديث عن المشكلات الخاصة بطرائق تدريس المعلمين فلا بد من تحديد المشكلات الخاصة بالطلاب، حيث حددت دراسة (كارم فاروق الخولي، ٢٠١١، ص١٨٧) مشكلات الطلاب في أنهم لا يجتهدون في فهم القواعد وتحصيلها، وليس لديهم الدافع إلى تعلم العربية، ويكتفون بما يدرسونه في الصف. أما (طاهر خان أيدين: ٢٠١٥، ص١٩٨) فقد أرجع المشكلة إلى عدم إتقان الطلاب الأتراك قواعد لغتهم الأم، وهو ما يتسبب في عدم قدرتهم على

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تعلم العربية وقواعدها. ولكن (علي عبدالواحد: ٢٠١٥، ص٢٥٢) أرجع مشكلات الطلاب إلى كسلهم أو شعورهم بالملل نتيجة اعتماد المعلمين على التلقين، أو نتيجة المرحلة العمرية التي يمرون بها. كما أشارت دراسة (طاهر خان أيدين: ٢٠١٥، ص١٩٩) إلى أنه من بين المشكلات التي تواجه في تدريس اللغة العربية رؤية الطلاب للغة العربية أنها لغة صعبة التعلم، فضلًا عن نقص الوعي لديهم بأهمية اللغة العربية.

د- المشكلات الناجمة عن التقابل بين اللغتين العربية والتركية:

اللغة العربية والتركية مختلفتان في جذريهما، فاللغة العربية من شعبة اللغات السامية الشمالية الغربية، في حين تنتمي اللغة التركية إلى شعبة لغات الأورال الألطائية. فلا عجب عند وجود فروق بنيوية بينهما لاختلاف الجذرين، ومن هذه الفروق على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

أ- من الفروق الصوتية:

اللغة التركية لها أبجدية تتكون من تسعة وعشرين حرفًا؛ منها ثمانية حروف صائتة، وواحد وعشرون حرفًا صامتًا، وعلى النقيض من ذلك تمتلك اللغة العربية نظامًا صوتيًّا مختلفًا، يتكون من ثمانية وعشرين حرفًا صامتًا وثلاث حركات أساسية. وتصدر الحروف الثمانية الصائتة في اللغة التركية من غير ضرب أي مانع في جوف الفم، حيث تؤثر في الحروف الصامتة، وتحقق نطقها وقراءتها، وفي مقابل ذلك فإن حركات اللغة العربية التي توضع فوق الكلمات أو تحتها توفر نطق الكلمات بشكل صحيح. وأصوات اللغة العربية التي لا يوجد ما يقابلها في اللغة التركية هي:(ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، و). (يوسف دوغان، وآخر:٢٠١٣، ص٤٢).

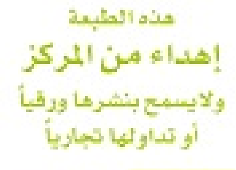
ب- من الفروق الكتابية:

إن الكلمات في اللغة العربية تكتب وتقرأ من اليمين إلى اليسار، أما في اللغة التركية فمن اليسار إلى اليمين، وأيضًا تكتب الحروف العربية متصلة في كثير من الأحيان، وتكتب مختلفة غالبًا في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، فضلًا عن عدم التفريق في كتابة اللغة العربية بين حرف كبير وصغير، أما في اللغة التركية فخلاف ذلك. (طاهر خان أيدين: ٢٠١٥، ص١٩٦).

ج- من الفروق البنيوية:

لا تختلف بنية الكلمة في اللغة التركية عند التصريف أو الاشتقاق منها، حيث تضاف إليها لواحق في آخر الكلمات في الاشتقاق لأنها لغة إلصاقية، أما في العربية فحروف بنية الكلمة تستبدل

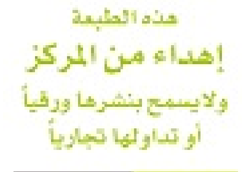
(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تارة، وفي أخرى تتغير مواضعها، فالعربية لغة تصريفية. (يوسف دوغان، وآخر:٢٠١٣، ص٤٢).

ومن أشهر الفروق الأخرى عدم وجود علامة تأنيث أو علامة تثنية في اللغة التركية. كما تنفرد العربية بظاهرة الإعراب. وأيضًا لا يوجد في اللغة التركية مثيل لحروف الجر التي تُستخدم في العربية بمعان مختلفة، فعدم وجودها في التركية واختلاف معانيها يجعل الإحاطة باستخدامها صعبًا على الطالب التركي الذي لم يألفها لعدم وجودها في لغته. (طاهر خان أيدين: ٢٠١٥، ص١٩٨).

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



الإطار التطبيقي

يتضمن هذا الإطار عرضًا لإجراءات الدراسة الميدانية، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة، من أجل تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، وقد قام الباحث بإعدادها من خلال عدة إجراءات يمكن عرضها تفصيلًا فيما يأتي:

أـ الهدف من بناء الاستبانة:

هدفت هذه الاستبانة إلى «تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية (الإلهيات) في الجامعات التركية»؛ من أجل الوصول إلى مقترحات تسهم في حلها.

بـ مصادر بناء الاستبانة:

تم الرجوع إلى المصادر الآتية عند بناء الاستبانة في صورتها المبدئية، وتشمل:

- الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتقويم برامج تعليم اللغات بصفة عامة، واللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة.
- الإطار النظري لهذه الدراسة وما تضمنه من دراسات سابقة.
- آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

جـ الصورة المبدئية للاستبانة:

دونت المحاور الرئيسة للاستبانة وما تتضمنه من عناصر فرعية تم الحصول عليها من المصادر السابقة بعد دمج المتشابه منها وحذف المكرر، وتم وضعها في استبانة تتضمن في صورتها المبدئية (خمسين سؤالًا)، تندرج في أربعة محاور هي: (المناهج الدراسية في السنة التحضيرية، والمناهج الدراسية في السنوات التالية، ومعلمو العربية، ومشكلات الدارسين). وقد وضع أمام هذه المحاور ثلاثة اختيارات للسادة المحكمين (مناسبة- غير مناسبة- تعديل الصياغة)، كما ترك في نهاية كل محور من المحاور السابقة مكان لكتابة ما يود المحكمون كتابته من تعليقات. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- المحور الأول: (المناهج الدراسية في السنة التحضيرية): ودارت أسئلته حول: (أسماء المناهج الدراسية، وعدد الساعات المخصصة لتدريس المهارات اللغوية، ورأي المعلمين في تلك المناهج، ونوع الاختبارات وعددها)، وكان عدد الأسئلة الإجمالية لهذا المحور (١٥) سؤالًا، كلها من

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

النوع المقالي.

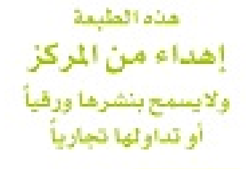
- المحور الثاني: (السنوات التالية للسنة التحضيرية): ودارت أسئلته حول: (أسماء المناهج الدراسية، وعدد الساعات المخصصة، كونها إجبارية أو اختيارية)، وكان عدد الأسئلة الإجمالية لهذا المحور (١٥) سؤالًا، كلها من النوع المقالي.
- المحور الثالث: (معلمو العربية): واحتوى هذا المحور على (١٠) أسئلة، كلها من النوع المقالي.
- المحور الرابع: (مشكلات الدارسين الشائعة): ودارت أسئلته حول نوع المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»، وكان عدد الأسئلة الإجمالية لهذا المحور (١٠) أسئلة، كلها من النوع الموضوعي «الاختيار من متعدد».

د- صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه تم عرضها على ثلاثة من المحكمين من المتخصصين في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتحديد آرائهم في مدى مناسبة هذه المحاور والأسئلة لموضوع الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسبًا مما لم يذكر في الاستبانة. وأشار المحكمون إلى أن الاستبانة تحقق الهدف من إعدادها، إلا أنهم رأوا تعديل بعض الصياغات اللغوية، وحذف بعض الأسئلة التي لا تناسب الدارسين، وإضافة بعض الأسئلة الضرورية. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- المحور الأول والثاني: (المناهج الدراسية في السنة التحضيرية، والسنوات التالية للسنة التحضيرية): اقترح المحكمون دمج المحورين الأول والثاني في محور واحد بعنوان: (توصيف المناهج في سنوات الدراسة)؛ وينقسم إلى: أ- (منهج السنة التحضيرية)، ويتضمن (١٢) سؤالًا، ب- (مناهج السنوات التالية)، ويتضمن (١٠) أسئلة، ليصبح مجموع أسئلة هذا المحور (٢٢) سؤالًا من نوع الأسئلة المقالية. وقد تم الأخذ بتعديلاتهم.
- المحور الثالث (معلموالعربية): اقترح بعض المحكمين تغيير اسمه ليصير «معلمو اللغة العربية في كليات الإلهيات»، كما اقترح بعضهم تعديل صياغة بعض الأسئلة، وحذف بعضها الآخر، ليصل عدد أسئلة هذا المحور ستة أسئلة. وقد تم الأخذ بتعديلاتهم.
- المحور الرابع (مشكلات الدارسين الشائعة): اقترح بعض المحكمين تغيير اسمه ليصير «مشكلات الدارسين»، كما اقترح بعضهم تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة بعض الأسئلة، ليصل عدد أسئلة هذا المحور (١٢) سؤالًا. وقد تم الأخذ بتعديلاتهم.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



هـ ـ ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث في حساب ثبات الاستبانة طريقة إعادة التطبيق وحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التطبيق الأول والثاني، وحساب نسبة الاختلاف. حيث قام بتطبيق الاستبانة على ثلاثة من المتخصصين في مدتين مختلفتين بفارق زمني قدره شهر تقريبًا. وتم تفريغ البيانات بحيث كتب أمام كل محور عدد مرات الاتفاق والتي تشكل الوزن النسبي لكل سؤال في عمود، وعدد مرات الاختلاف في عمود آخر، وتم جمع عدد مرات الاتفاق وكذلك عدد مرات الاختلاف وطبقت المعادلة الآتية: (فؤاد البهي:١٩٧٩، ص٥٣٩).

نسبة الاتفاق=عدد مرات الاتفاق × ١٠٠

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وحيث إن نسبة الاتفاق التي تم الحصول عليها وصلت إلى ٨٩.٠ فإنها تعني أن هذه الاستبانة لها ثبات مرتفع.

و ـ الاستبانة في صورتها النهائية:

أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة محاور، مجموع عدد الأسئلة في المحور الأول (٢٢ سؤالًا مقاليًّا)، ومجموع عدد الأسئلة في المحور الثاني (ستة أسئلة مقالية)، ومجموع عدد الأسئلة في المحور الثالث (١٢ سؤالًا موضوعيا)، ليصبح عدد كل الأسئلة (٤٠ سؤالًا). وهكذا تم إعداد الاستبانة في شكلها النهائي. (ملحق١).

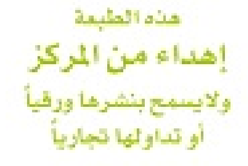
نتائج الدراسة وتفسيرها:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة طبق الباحث الاستبانة من خلال عدة إجراءات يمكن عرضها تفصيلًا فيما يأتي:

أولاـ اختيار عينة الدراسة:

انتقى الباحث (١٠) كليات من كليات العلوم الإسلامية بالجامعات التركية لتمثل نسبة ١٠٪ من مجموع كليات العلوم الإسلامية في تركيا، وقد تفاوتت الكليات بين القدم والحداثة، فمن أقدم الجامعات في عينة الدراسة جامعة «مرمرة» التي يرجع تاريخ تأسيسها إلى عام ١٨٨٣م، وأحدثها جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية التي أسست عام ٢٠١٠م، التي تدرس اللغة العربية والمواد الشرعية في كل سنوات الدراسة باللغة العربية، وكذلك جامعة (ماردين آرتوقلو) تدرس كل

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

موادها بالعربية، كما أن تلك العينة تعبر عن بيئات جغرافية متنوعة للمجتمع التركي.

ثانيًا: ملحوظات على تطبيق الاستبانة:

وزع الباحث الاستبانات على مسؤولي ومعلمي اللغة اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية العشر بالجامعات التركية، حيث وضح لهم الباحث الهدف من الاستبانة والتعليمات الخاصة بها، وبعد جمع الاستبانات وجد أن هناك بعض البيانات لم تكتمل، فأعاد التواصل مع السادة الأساتذة والمسؤولين حتى استوفى البيانات المطلوبة.

ثالثًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي "spss" في إدخال بيانات الاستبانة التي تضمنت (٤٠) سؤالًا، مقسمة على ثلاثة محاور؛ من أجل جمع التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية في الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاستبانة على حدة. كما استخدم الباحث (مقياس ليكرت الثلاثي) في تحليل استجابات المحور الثالث من محاور الاستبانة.

رابعًا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

أولًا: النتائج الخاصة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة: (ما مناهج تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية بالجامعات التركية؟)

من أجل الإجابة عن السؤال السابق يحسب الباحث التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المحور الأول من الاستبانة الذي انقسم إلى قسمين، القسم الأول: يتعلق بتدريس اللغة العربية في السنة التحضيرية، والقسم الثاني يتعلق بتدريس اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية، ثم يقارن تلك النسب بين الجامعات من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية. وتفصيل ذلك في الجدول الآتي:

أ- النتائج المتعلقة بتطبيق المحور الأول من محاور الاستبانة (مناهج اللغة العربية في السنة التحضيرية):

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

جدول"٢" برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية
للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م

م	الموضوع الجامعة	عدد الساعات أسبوعيًا	سلسلة الاستماع	سلسلة التحدث	سلسلة القراءة	سلسلة الكتابة	سلسلة النحو والصرف	البلاغة أو مادة أخرى	مرات الاختبار	نوع الأسئلة
١	ألوداغ	٢٤	مرحبا ٤ ساعات		سلسلة اللسان ١٠ساعات		تعليم اللغة العربية-جامعة الإمام محمد بن سعود ١٠ساعات	—	٨ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية
٢	مرمرة	٢٤ أو ٣٠	الاستماع المشجع ساعتان أو ٤ ساعات	الاستماع المشجع ٤	القراءة المشجعة ٨ساعات أو ١٠	الكتابة المشجعة ساعتان	القواعد المشجعة ٨ ساعات أو ١٠ساعات	—	٧ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية
٣	جوموشهانة	٢٨	محتوى من إعداد الأساتذة ٨ ساعات		القراءة الميسرة ٦ ساعات	محتوى من إعداد الأساتذة في الإملاء ٤ ساعات	تعليم اللغة العربية-جامعة الإمام محمد بن سعود ١٠ ساعة	—	٥ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية
٤	يوزنجي يل	٢٦	العربية بين يديك ٦ ساعات		العربية بين يديك ١٠ ساعات		القواعد المشجعة ٨ ساعات	تجويد ساعتان	٥ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية
٥	تراكيا	٣٠	اللسان+ محتوى من إعداد الأساتذة ٨ ساعات		اللسان ٦ساعات	اللسان+ منهج من إعداد الأساتذة ٤ساعات	القواعد المشجعة ١٠ ساعات	صوتيات ساعتان	١٠ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية، في مهارة الاستماع موضوعية
٦	ماردين آرتوقلو	٣٠	اللسان ٨ ساعات		اللسان ٦ساعات	محتوى من إعداد الأساتذة ٤ ساعات	محتوى من إعداد الأساتذة ١٠ ساعات	تجويد ساعتان	٨ اختبارات + مشروع	الأسئلة موضوعية ومقالية
٧	باموق قلعة	٣٠	اللسان ٨ ساعات		اللسان ٤ساعات	الإنشاء الواضح+ إملاء ٦ ساعات	القواعد المشجعة ٨ ساعات	قرآن ٤ساعات	٦ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

م	الموضوع الجامعة	عدد الساعات أسبوعيًّا	سلسلة الاستماع	سلسلة التحدث	سلسلة القراءة	سلسلة الكتابة	سلسلة النحو والصرف	البلاغة أو مادة أخرى	مرات الاختبار	نوع الأسئلة
٨	غيرسون	٣٠	+بين يديك+ التعبير الجزء الثاني ابن سعود ٦ ساعات		بين يديك ١٠ ساعات		القواعد المشجعة ١٠ ساعات	تلاوة+ أصوات ٤ساعات	٨ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية ومقالية
٩	دبلمنار	٢٦	محتوى من إعداد الأساتذة ٦	محتوى من إعداد الأساتذة ساعتان	سلسلة اللسان ١٠ساعات		سلسلة اللسان ٨ ساعات	ـــ	٨ اختبارات في العام	الأسئلة موضوعية
١٠	الفاتح السلطان محمد	٣٠	أوراق عمل ساعتان		القراءة العربية للمسلمين ٦ ساعات	سلسلة اللسان ١٠ساعات	القواعد العربية الميسرة ٨ ساعات	قرآن ترجمة ٤ساعات	٩ اختبارات ٦ اختبارات قصيرة مفاجئة	الأسئلة موضوعية ومقالية

يمكن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالجدول السابق لعينة الدراسة تفصيلاً في الآتي:

١- عدد الساعات الدراسية: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية (٢٨) ساعة أسبوعيًّا، وهي نسبة مرتفعة نسبيًّا، إذ يتراوح متوسط عدد ساعات اليوم الدراسي (٥,٦٢) ساعات يوميًّا.

٢- مهارتا الاستماع والتحدث: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس مهارتي الاستماع والتحدث (٦,٦) ساعات أسبوعيا، بنسبة (٢٣,٥٧ ٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة قليلة للغاية، إذ تمثل مهارتا الاستماع والتحدث نصف مهارات اللغة العربية، الأمر الذي يؤكد أن مهارتي الاستماع والتحدث لا تلقيان الاهتمام المناسب في برامج تعليم اللغة العربية بالسنة التحضيرية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (يوسف دوغان، وآخر:٢٠١٣).

٣- مناهج تدريس الاستماع والتحدث: تنوعت مناهج تدريس الاستماع والتحدث في كليات العلوم الإسلامية بين التوظيف والتأليف؛ حيث قام ٥٠٪ من كليات العينة بتوظيف سلاسل «اللسان» و«العربية بين يديك».

و«التعبير لجامعة الإمام محمد بن سعود» في تدريس مهارات الاستماع والتحدث، أما

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٥٠٪ من أساتذة كليات العينة فأعد محتوى خاصًّا بطلابهم، وهوما يعني ضعف كفايات تلك المناهج في معالجة مهارات الاتصال الشفهي (الاستماع والتحدث)، الأمر الذي دفعهم إلى إعداد مواد إضافية للمنهج المقرر. وهوما أشارت إليه دراسة كل من: (طاهر أيدين:٢٠١٥) و(إبراهيم شعبان، ٢٠١٣).

٤- مهارتا القراءة والكتابة: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس مهارتي القراءة والكتابة معًا (١٠,٨) ساعات أسبوعيًّا، بنسبة (٣٨,٥٧ ٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة أيضًا ضعيفة بالنسبة لمجموع ساعات البرنامج التدريسي.

٥- مناهج تدريس القراءة والكتابة: تنوعت مناهج تدريس القراءة والكتابة في كليات العلوم الإسلامية، حيث تدرس مهارة القراءة من سلسلة «اللسان» لخمس جامعات بنسبة ٥٠٪ من العينة، ومن سلسلة «بين يديك» جامعتان بنسبة ٢٠٪، ومن سلسلة «القراءة العربية للمسلمين» ١٠٪، ومن مناهج خاصة من إعداد أساتذة المادة جامعتان بنسبة ٢٠٪.

أما مهارة الكتابة فقد تنوعت المناهج المستخدمة في تدريسها، حيث اتجه فريق إلى تدريسها ضمنًا من السلاسل المستخدمة في تدريس مهارة القراءة مثل: سلسلة «اللسان» أربع جامعات بنسبة ٤٠٪ من العينة، وسلسلة «بين يديك» جامعتان بنسبة٢٠٪، وأعد أساتذة أربع جامعات منهجًا خاصًّا في تدريس مهارة الكتابة فيما يمثل نسبة ٤٠٪ من العينة. وهوما يعني قصورًا في تلك المناهج فيما يتعلق بمهارات الكتابة، الأمر الذي دفع الأساتذة إلى إعداد مواد إضافية للمنهج. وهوما أشارت إليه دراسة (إبراهيم شعبان، ٢٠١٣) من أن هناك قصورًا في الأسس العلمية لبناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٦- قواعد النحو والصرف: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس القواعد (٩,١) ساعات أسبوعيًّا، بنسبة (٣٢,٥٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة كبيرة بالنسبة لمجموع ساعات البرنامج التدريسي. فنحن نعلم القواعد لضبط مهارات اللغة وليست لذاتها. وهوما يعني أن الاهتمام الأكبر في تدريس العربية ينصب على القواعد، وهوما أكدت عليه دراسة كل من: (أحمد الدياب:٢٠٠٢) (محمد أحمد ضوينا، ٢٠١٥).

٧- مناهج تدريس قواعد النحو والصرف: تنوعت مناهج تدريس القراءة والكتابة في كليات

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العلوم الإسلامية، حيث تدرس سلسلة (القواعد المشجعة) في خمس جامعات بنسبة ٥٠٪ من العينة، وتدرس سلسلة (تعليم اللغة العربية في النحو والصرف-جامعة الإمام محمد بن سعود) في جامعتين بنسبة ٢٠٪ من العينة، وسلسلة (اللسان) في جامعة واحدة بنسبة١٠٪، وسلسلة (القواعد العربية الميسرة) في جامعة واحدة بنسبة١٠٪، ومنهج من إعداد الأساتذة في جامعة واحدة بنسبة ١٠٪، وبالنظر إلى النتائج السابقة يتضح أن هناك وفرة في مناهج النحو والصرف في الجامعات، وأنها كافية حتى أن ١٠٪ فقط من الجامعات أعدت منهجًا خاصًّا بها، ومن جهة أخرى نلحظ أن سلسلة (القواعد المشجعة) هي أكثر السلاسل استخدامًا حتى أن مستخدميها ٥٠٪ من عينة الدراسة، وهوما يعني أنها تلقى قبولًا بين الدارسين وتحقق أهداف التعلم. كما نلحظ أن كثرة المناهج المعدة لتدريس القواعد ساعد في زيادة ساعاتها التدريسية، وفي المقابل ندرة وجود مناهج لتدريس مهارتي الاستماع والتحدث من العوامل التي ساهمت في انخفاض ساعاتها التدريسية.

٨- البلاغة العربية أو مواد أخرى: لم تدرس البلاغة العربية في أية جامعة من جامعات العينة في السنة التحضيرية، ولكن اتجهت ست كليات إلى تدريس مادة إضافية تحت اسم (صوتيات، أو تجويد وتلاوة ة)، وجامعة واحدة جمعت بين مادتي (القرآن والترجمة). وتهدف هذه المادة إلى تدريب الطلاب على قراءة القرآن من ناحية، وعلى تمييز الأصوات العربية استماعًا وتلفظًا من ناحية أخرى. وهوما يعني افتقار مناهج الاستماع والتحدث إلى معالجة مهارات تمييز الأصوات، حيث ألجأ ٦٠٪ من عينة الدراسة إلى تدريس هذه المادة، لا سيما أنها تتصل بالنصوص القرآنية التي تناسب كليات العلوم الإسلامية.

أما الساعات التدريسية لهذه المادة فقد بلغ متوسط عددها في الجامعات الستة (ثلاث ساعات) تدريسية أسبوعيًّا، بنسبة (١٠,٢٢٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية في هذه الجامعات الست.

٩- عدد الاختبارات: بلغ متوسط عدد الاختبارات في كليات العينة (٧,٤) اختبارات في العام الدراسي، وهي نسبة جيدة بمعدل (٣,٧) اختبارات في الفصل الدراسي الواحد. وهوما يدفع الطلاب إلى الاهتمام بالدراسة بشكل مستمر طوال العام الدراسي.

١٠- نوع الاختبارات: كما هو معلوم تنقسم الاختبارات التحريرية من حيث طريقة الإجابة إلى

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(اختبارات موضوعية، واختبارات مقالية)، وقد لحظ من نتائج الاستبانة أن ٤٠٪ من عدد كليات العينة يستخدم الاختبارات الموضوعية فقط، بينما يستخدم الطريقتين (الموضوعية والمقالية) ٦٠٪ من العينة. ومن المعروف أن لكل طريقة من الطريقتين مميزات وعيوبًا، لكن هناك من المهارات اللغوية ما يحتاج إلى الإجابات المقالية لا سيما في مهارة الكتابة، ولذا فالاختبارات التي تعتمد على الأسئلة الموضوعية فقط تفتقر إلى الدقة في التقييم، وهوما أشارت إليه دراسة (أحمد الدياب: ٢٠٠٢).

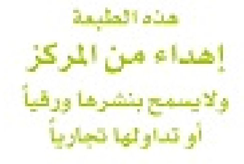
١١- رأي المعلمين في المناهج الدراسية:

- أظهرت النتائج أن (٣٠٪) من عينة الدراسة أبدوا قبولهم للمناهج الدراسية المذكورة، مع تعليقهم بأنها تحتاج بعض التصحيحات الطباعية، إضافة إلى ضرورة عقد ورش تدريب المعلمين على توظيف تلك المناهج.
- كما أكدت النتائج على أن (٣٠٪) من عينة الدراسة أبدوا استياءهم من تلك المناهج، مؤكدين أنها لا تفي بحاجات الدارسين لا سيما في مهارات الاستماع والتحدث، كما أضاف بعضهم أن تلك الكتب -خاصة- المؤلفة من قبل أساتذة الأقسام لا تخضع للأسس العلمية في بنائها، وهوما ينعكس سلبًا على إقبال الطلاب نحو تعلم العربية.
- أظهرت النتائج أن (٤٠٪) من عينة الدراسة مترددون في قبول تلك المناهج أو رفضها، حيث أشار بعضهم إلى أن تلك المناهج مناسبة لخريجي مدارس الأئمة والخطباء (الطلاب الذين سبق لهم دراسة العربية من المناهج التركية) ولكنها غير مناسبة لطلاب الثانوية العامة (الذين لم يسبق لهم دراسة العربية في الثانويات)، وأشار بعضهم الآخر إلى أنها مقبولة بشرط أن يقوم المعلمون بإضافة بعض المواد التعليمية المسموعة والمرئية.

١٢- تفاعل الطلاب:

أظهرت النتائج أن (٥٠٪) من عينة الدراسة أبدوا توصيفًا إيجابيًّا نحو تفاعل الطلاب مع المادة، مسوغين ذلك بأن تفاعل الطلاب يعتمد على إدارة المعلم الناجح، وأبدى (٤٠٪) من العينة تحفظه على تفاعل الطلاب، مرجعين ذلك إلى انخفاض دافعية الطلاب نحو تعلم العربية، وأن أكثر الطلاب مجبورون على الدراسة لدوافع مختلفة، أما باقي العينة (١٠٪) فقد أبدوا رفضهم التام لقدرة هذه المناهج على إثارة الطلاب، وذلك لأنها مناهج ليس فيها

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



أدنى متعة للمتعلم، ولا تسمح بتفاعلهم معها.

١٣- توزيع عدد الحصص:

أظهرت النتائج أن (٧٠٪) من عينة الدراسة راضٍ عن توزيع عدد الحصص على مهـــارات اللغة العربية، واعترض (٣٠٪) من العينة على تلك النسب، مرجعين ذلك إلى أن مهـــارة الاستماع والتحدث والكتابة لا تحظى بالقدر المناسب من ساعات التدريس، فـــضلًا عـــن استئثار القواعد النحوية والصرفية بالنصيب الأكبر من الحصص الدراسية. ويرى الباحـــث أن المعلمين الذين يوافقون على نسبة توزيع ساعات العربية بالطريقة السابقة هم ممن يتبعون طريقة النحو والترجمة في التدريس، فهم لا يدركون ضرورة توظيف مهارات اللغة الأربـــع لا سيما الجانب الشفهي منها، فضلا عن ضعف كفايات المناهج في المهارات الشفهية للغة، وهوما أسهم في إهمال المعلمين لها.

بـ النتائج المتعلقة بمناهج اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية:

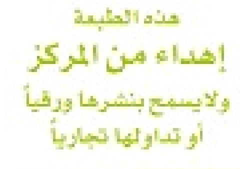
تتلخص نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في السنوات غير التحضيرية في الجدول الآتي:

جدول «٣» برامج اللغة العربية في السنوات التالية

للسنة التحضيرية ٢٠١٥ـ٢٠١٦م

م	الجامعة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
١	ألوداغ	مادتان إجباريتان (٤ ساعات) اللغة العربية وآدابها (١)(٢)	لا يوجد	٤ مواد اختيارية (٨ ساعات) نصوص قديمة (١)(٢) محادثة لغة الصحافة	لا يوجد
٢	مرمرة	الأدب (إجبارية) ساعتان	البلاغة (إجبارية) ساعتان	لا يوجد	البلاغة (اختيارية) ساعتان
٣	جوموشهانة	لا يوجد	الأدب والبلاغة (٤ ساعات)	لا يوجد	لا يوجد
٤	يوزنجي يل	البلاغة (إجبارية) ٤ ساعات باقي المواد الدينية باللغة العربية	٦ ساعات (٤إجباري+١٢اختياري) باقي المواد الدينية باللغة العربية	٦ ساعات (٤إجباري+١٢اختياري) باقي المواد الدينية باللغة العربية	٦ساعات (٤إجباري+١٢اختياري) باقي المواد الدينية باللغة العربية
٥	تراكيا	الكتابة الأكاديمية باللغة العربية (إجبارية) ٤ ساعات	الكتابة الأكاديمية باللغة العربية (إجبارية) ٤ ساعات	لم تبدأ بعدُ	لم تبدأ بعدُ

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



م	الجامعة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
٦	ماردين آرتوقلو	مقرر خاص (إجبارية) ساعتان	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
٧	باموق قلعة	محادثة ونحو (إجبارية) ساعتان	محادثة ونحو (إجبارية) ساعتان	محادثة ونحو(اختيارية) ساعتان	محادثة ونحو (اختيارية) ساعتان
٨	غيرسون	البلاغة (إجبارية) ٤ ساعات	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
٩	دبلمنار	البلاغة (إجبارية) ساعتان	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
١٠	الفاتح السلطان محمد	النحو(ساعتان) (إجبارية) ٨ ساعات مواد شرعية بالعربية	البلاغة (ساعتان) ٨ ساعات مواد شرعية بالعربية	لا يوجد (١٠ ساعات) مواد شرعية باللغة العربية	لا يوجد (١٠ ساعات) مواد شرعية باللغة العربية

يمكن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالجدول السابق لعينة الدراسة تفصيلاً في الآتي:

١- السنة الأولى:

بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الأولى تسع جامعات بنسبة ٩٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى (٢,٨٩ ساعة) أسبوعيًا. وهي نسبة قليلة للغاية مقارنة بما كان يدرسه الطلاب في السنة التحضيرية، وهوما يعني أن ما درسه الطلاب لن يتمكنوا من تطبيقه لاحقًا.

«وهنا تجب الإشارة إلى أن الباحث لم يتمكن من رصد عدد الساعات التدريسية لبرامج السنوات التالية للسنة التحضيرية نظرًا لتغير عدد الساعات من كلية إلى أخرى، بل في الكلية الواحدة بسبب وجود مواد اختيارية وأخرى إجبارية، لكن هناك قانون عام لوزارة التعليم العالي «YÖK» ينص على وجوب تدريس اللغة العربية بنسبة ٣٠٪ من عدد ساعات التدريس في مختلف سنوات الدراسة بكليات العلوم الإسلامية. كما أنه لم يتمكن من رصد عدد الامتحانات أو طريقتها، نظرًا لاختلاف المواد بين الكليات».

- تنوعت المواد الدراسية في السنة الأولى بين الكليات التسع، حيث درست مادة البلاغة ثلاث جامعات بنسبة (٣٣,٣٣٪) من عدد كليات العينة، ودرست مادة الأدب جامعتان بنسبة (٢٢,٢٢٪) من العينة، ودرست مادة النحو جامعتان بنسبة (٢٢,٢٢٪) من العينة، ودرست مادة المحادثة جامعة واحدة بنسبة (١١,١١٪) من العينة، ومادة الكتابة جامعة واحدة بنسبة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(١١,١١٪) من العينة.

- تفاوت ت عدد ساعات تدريس المواد العربية بين كليات العينة، حيث وصل عـــدد ســـاعات التدريس في (٤) جامعات (٤) ساعات تدريسية أسبوعيًّا بنسبة (٤٤,٤٤٪) من عدد كليـــات العينة، ووصل عدد ساعات التدريس في (٥) جامعات (ساعتين) أسبوعيًّا بنـــسبة (٥٥,٥٦٪) من العينة.
- كل المواد الدراسية في السنة الأولى تدرس بشكل إجباري للطلاب في الجامعات التسع، كمـــا أن معظم هذه المواد عن اللغة وعلومها وليست عن مهارات اللغة، باستثناء مهـــارتي المحادثـــة والكتابة اللتين مثلتا (١٥,٦٢٪) من مجموع عدد ساعات اللغة العربية للعينة، وحصلت علـــوم اللغة كالنحو الأدب والبلاغة على نسبة (٨٤,٣٧٪) من مجموع عدد ساعات اللغة العربيـــة. وهوما يعني أن اهتمام برامج تعليم العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية قد انصب على علوم اللغة، وليس على مهاراتها.

٢- السنة الثانية:

- بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الثانية ست جامعات بنسبة ٦٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى (٣ ساعات) أسبوعيًّا بالنسبة للجامعات الست. وهي نسبة أعلى من متوسط عدد ساعات السنة الأولى، ولكنها أقل من حيث عـــدد الكليات.
- تنوعت المواد الدراسية في السنة الثانية بين الكليات الست، حيث درست مادة الأدب والبلاغة ثلاث جامعات بنسبة (٥٠٪) من عدد كليات العينة، ودرست مهارة الكتابة جامعة واحـــدة بنسبة (١٦,٦٦٪) من العينة، ودرست مادة النحو والمحادثة جامعة واحدة بنـــسبة (١٦,٦٦٪) من العينة، و لم تذكر واحدة من كليات العينة موضوع المادة الدراسية، ولكنها ذكرت عـــدد ساعاتها.
- تفاوت ت عدد ساعات تدريس المواد العربية بين كليات العينة، حيث وصل عـــدد ســـاعات التدريس في (٣جامعات) إلى (ساعتين) أسبوعيًّا بنسبة (٥٠٪) من عدد كليات العينة، ووصل عدد ساعات التدريس في (٣ جامعات) إلى (٤ ساعات) أسبوعيًّا بنسبة (٥٠٪) من العينة.
- كل المواد الدراسية في السنة الثانية تدرس بشكل إجباري للطلاب في الجامعات الست، كمـــا

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أن معظم هذه المواد عن اللغة وعلومها وليست عن مهارات اللغة، باستثناء مهارة المحادثة التي حصلت على نسبة (٥,٥٪)، وحصلت الكتابة على (٢٢,٢٢٪) من مجموع عدد ساعات اللغة العربية للعينة، أما علوم اللغة كالنحو الأدب والبلاغة فحصلت على نسبة (٧٢,٢٧٪) تقريبًا من مجموع عدد ساعات اللغة العربية. وهوما يعني أن اهتمام برامج تعليم العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية أيضًا قد انصب على علوم اللغة، وليس على مهاراتها. كما في السنة الأولى.

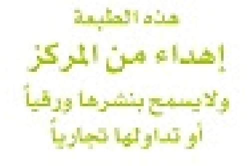
٣- السنة الثالثة:

بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الثالثة (٣ جامعات) بنسبة ٣٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى (٥,٣٣) ساعات أسبوعيًّا بالنسبة للجامعات الثلاث. وهي نسبة أعلى من متوسط عدد ساعات السنة الأولى والثانية من حيث عدد الساعات، ولكنها أقل من حيث عدد الكليات.

- تنوعت المواد الدراسية في السنة الثالثة بين المحادثة والنحو الأدب ولغة الصحافة، لكن الباحث لم يستطع رصد المتوسطات والنسب المئوية لعدد المواد والساعات بدقة نظرًا لأن معظم هذه المواد اختيارية.
- السنة الرابعة:
- بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الرابعة (٣ جامعات) بنسبة ٣٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى (٣,٣٣) ساعات أسبوعيًّا بالنسبة للجامعات الثلاث. وهي نسبة أعلى من متوسط عدد الساعات التدريسية للسنة الأولى والثانية ولكنها أقل من السنة الثالثة، كما أنها متساوية من حيث عدد الكليات مع السنة الثالثة.
- تنوعت المواد الدراسية في السنة الثالثة بين المحادثة والنحو الأدب ولغة الصحافة، لكن الباحث لم يستطع رصد المتوسطات والنسب المئوية لعدد المواد والساعات بدقة نظرًا لأن معظم هذه المواد اختيارية.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: (ما أسس اختيار المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه الكليات؟) قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المحور الثاني من الاستبانة، ثم قارن تلك النسب بين الجامعات من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية. وتفصيل ذلك في الجدول الآتي:

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

جدول (٤) عدد المعلمين العرب والأتراك وشروط التحاقهم بالتدريس والمواد التي يدرسونها ٢٠١٥ـ٢٠١٦م

م	الموضوع الجامعة	عدد المعلمين العرب	شروط الالتحاق بالتدريس	المواد الدراسية	عدد المعلمين الأتراك	شروط الالتحاق بالتدريس
١	ألوداغ	٧	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد عدا النحو والصرف	١٤	ـ أن يكون من خريجي العلوم الإسلامية أو ما يعادلها ـ اجتياز اختبار الكفاءة (YDS) بـ ٧٠٪ الذي يعده مركز القياس والتقويم الوطني التركي ـاجتياز اختبار الثقافة (ALES) بنسبة ٨٠ ٪
٢	مرمرة	٢٠	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد	١٥	الشروط السابقة نفسها
٣	جوموشهانة	٧	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد عدا النحو والصرف	١٤	الشروط السابقة نفسها
٤	يوزنجي يل	٦	مؤهل جامعي في اللغة العربية	كل المواد	٥	الشروط السابقة نفسها
٥	تراكيا	١٠	مؤهل أو من ليس متخصصا ولكن قوي في اللغة العربية مع تزكية	كل المواد عدا النحو والصرف	٤	الشروط السابقة نفسها
٦	ماردين آرتوقلو	١٠	الدكتوراه (ويكفي الماجستير للمتخصص بتعليم العربية لغير الناطقين بالعربية)	كل المواد	١٥	الدكتوراه، والتكلّم بالعربيّة بطلاقة.
٧	باموق قلعة	٥	مؤهل جامعي في اللغة العربية	المحادثة والكتابة	٣	السابقة
٨	غيرسون	٢	الدكتوراه	كل المواد عدا النحو والصرف	٥	السابقة
٩	دبلمنار	٢	مؤهل جامعي في اللغة العربية	المحادثة والكتابة	٥	السابقة
١٠	الفاتح السلطان محمد	٢٠	مؤهل جامعي عربي أو شرعي	كل المواد	٢	الشروط السابقة والماجستير والدكتوراه

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

يمكن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالجدول السابق لعينة الدراسة تفصيلًا في الآتي:

١- عدد المعلمين: بلغ متوسط عدد مدرسي اللغة العربية العرب في كليات العلوم الإسلامية (٨,٩) معلمين تقريبًا، وبلغ متوسط عدد المعلمين الأتراك (٨,٢) معلمين، وهوما يعني زيادة متوسط عدد المعلمين العرب على عدد المعلمين الأتراك، وهي نتيجة مبشرة؛ لأن تعليم العربية يحتاج إلى المعلمين العرب لا سيما في تدريس مهارات الاتصال الشفهي.

٢- شروط الالتحاق بالتدريس:

- المعلمون العرب: حصل شرط الحصول على مؤهل جامعي في اللغة العربية على نسبة (٧٠٪) من مجموع عينة الدراسة، وحصل شرط الحصول على الدكتوراه (٢٠٪) من العينة، في حين حصلت إمكانية العمل في تدريس العربية بدون مؤهل متخصص في اللغة العربية على (١٠٪) من العينة.
- المعلمون الأتراك: حصلت الشروط الآتية على (٨٠٪) من عينة البحث: (أن يكون من خريجي العلوم الإسلامية أو ما يعادلها، وأن يجتاز اختبار الكفاءة (YDS) الذي يعده مركز القياس والتقويم الوطني التركي بنسبة (٧٠٪)، وأن يجتاز اختبار الثقافة (ALES) بنسبة (٨٠ ٪). وحصل شرط الحصول على الماجستير والدكتوراه على (٢٠٪) من عينة الدراسة.

٣- المواد الدراسية: بلغت نسبة الكليات التي يدرس فيها المعلمون العرب كل المواد الدراسية (٤٠٪) من مجموع العينة، وبلغت نسبة الكليات التي يدرس فيها العرب كل المواد عدا النحو والصرف (٤٠٪) من العينة، واقتصرت بعض الكليات على تدريس المحادثة والكتابة فقط من قبل المعلمين العرب، وكانت نسبتهم (٢٠٪) من العينة.

٤- الدورات التدريبية: أظهرت نتائج الاستبانة أن (٩٠٪) من معلمي كليات العلوم الإسلامية لا يتلقون أي برامج تدريبية، أو ورش عمل حول طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأظهرت الاستبانة أن هناك جامعة واحدة تعد برامج تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، فيما يمثل (١٠٪) من مجموع العينة. وهو الأمر الذي أو صت به دراسات عديدة مثل: (يوسف دوغان، وآخر:٢٠١٣) (أحمد الدياب: ٢٠٠٢).

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٥- طرائق التدريس:

- المعلمون العرب: أظهرت نتائج الاستبانة أن المعلمين العرب يستخدمون اللغة العربية الفصحى في شرح المواد الدراسية معتمدين على الطرائق المباشرة في تدريس اللغة العربية.
- المعلمون الأتراك: أظهرت نتائج الاستبانة أن (٧٠٪) من المعلمين الأتراك يستخدمون الترجمة في شرح العربية، ويعتمد على الفصحى فقط في التدريس (٣٠٪) من عينة الجامعات، وهوما أشارت إليه دراسة كل من: (كارم الخولي، ٢٠١١)، (عمر أغلو، ٢٠١٣)، (طاهر خان أيدين:٢٠١٥)، (أحمد الدياب: ٢٠٠٢).

يرى الباحث أن استخدام الترجمة يعد السبب الرئيس وراء ضعف دارسي اللغة العربية من الأتراك، وهو السبب وراء انخفاض دافعيتهم نحو التعلم، فإذا كان المعلمون يعتمدون على الترجمة طوال الوقت، وإذا كان الطلاب يستمعون إلى اللغة التركية معظم الوقت، فكيف ننتظر منهم أن يتعلموا اللغة العربية، أو أن يبذلوا الجهد في سبيل إتقانها، أو أن يتحدثوا بها مع أصدقائهم أو حتى مع أساتذتهم. ويضاف إلى ما سبق أن المعلمين العرب أنفسهم يستخدمون طرائق التدريس عينها التي يستخدمونها مع الطلاب العرب، فالعديد من المعلمين سواء العرب أم الأتراك لا يفرقون بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة، أو بين تعليم المعلومات وتنمية المهارات؛ الأمر الذي يؤثر بالسلب في إقبال الدارسين نحو تعلم العربية، والنفور من دراستها.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: (ما المشكلات الخاصة بالطلاب؟)

استخدم الباحث مقياس (ليكرت الثلاثي) لقياس استجابات عينة الدراسة عن كل سؤال من أسئلة المحور الثالث التي تضمنت (١٢) سؤالا، وذلك من خلال إدخال بيانات الاستبانة على البرنامج الإحصائي «spss»، بهدف حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وتفصيل ذلك في الجدول الآتي:

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

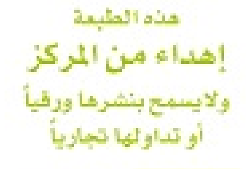
هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على المحور الثالث للاستبانة

م	الموضوع	أو افق	أحيانًا	لا أو افق	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المشكلة ناجمة عن صعوبة النحو والصرف.	٣	٣	٤	١,٩٠	٠,٨٧٥
٢	المشكلة ناجمة عن اختلاف اللغتين العربية والتركية في الأصوات والمفردات ونظام بنية الجملة.	٦	٢	٢	٢,٤٠	٠,٨٤٣
٣	المشكلة ناجمة عن عدم ممارسة اللغة خارج الصف.	٩	١	٠	٢,٩٠	٠,٣١٦
٤	المشكلة ناجمة عن استخدام الترجمة في التدريس.	٦	٢	٢	٢,٤٠	٠,٨٤٣
٥	المشكلة ناجمة عن سوء الكتب والمناهج التعليمية.	٢	٨	٠	٢,٢٠	٠,٤٢١
٦	المشكلة ناجمة عن عدم وجود كتب باللغة العربية في مكتبة الكلية.	١	٣	٦	١,٥٠	٠,٧٠٧
٧	المشكلة ناجمة عن عدم رغبة الطلاب في التعلم.	٣	٦	١	٢,٢٠	٠,٦٣٢
٨	المشكلة ناجمة عن الفكرة الشائعة بصعوبة اللغة العربية.	٦	٣	١	٢,٥٠	٠,٧٠٧
٩	المشكلة ناجمة عن عدم وجود وسائل تعليمية مسموعة أو مشاهدة.	٣	٣	٤	١,٩٠	٠,٨٧٥
١٠	المشكلة ناجمة عن عدم مواصلة دراسة اللغة العربية في الصفوف التالية للسنة التحضيرية	٧	١	٢	٢,٥٠	٠,٨٤٩
١١	المشكلة ناجمة عن عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين.	٥	٥	٠	٢,٥٠	٠,٥٢٧
١٢	المشكلة ناجمة عن عدم وجود معامل للاستماع.	٤	٣	٣	٢,١٠	٠,٨٧٥

يتضح لنا من الجدول السابق أن مجموع التكرارات (١٠)، وهو عدد أفراد العينة، وقد أعطى الباحث التكرار الموجود في اختيار (أو افق) قيمة عددية (٣)، والتكرار الموجود في اختيار (أحيانًا)

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



قيمة عددية (٢)، والتكرار الموجود في خانة (لا أو افق) قيمة عددية (١). ثم جمعت هذه القيم العددية لكل عبارة، ثم تم حساب التكرارات من أجل ترتيب العبارات (المشكلات) التي تعوق تعلم الطلاب العربية بحسب أهميتها، فكانت العبارة التي تدل على الموافقة هي التي تحصل على قيم عددية (٢١-٣٠)، وكانت العبارة التي تدل على (أحيانًا) هي التي تحصل على قيم عددية (١١-٢٠)، وكانت العبارة التي تدل على (لا أو افق) هي التي تحصل على قيم عددية (٠-١٠) درجة.

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح لنا أن ترتيب المشكلات الخاصة بطلاب اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية هي بالترتيب الآتي:

أ- المشكلات التي حصلت على موافقة العينة:

- عدم ممارسة اللغة خارج الصف.
- الفكرة الشائعة بصعوبة اللغة العربية، وعدم مواصلة دراسة اللغة العربية في الصفوف التالية للسنة التحضيرية، وعدم وجود دورات تدريبية للمعلمين.
- استخدام الترجمة في التدريس، واختلاف اللغتين العربية والتركية في الأصوات والمفردات والبنية.
- المشكلة ناجمة عن سوء الكتب والمناهج التعليمية، وعدم رغبة الطلاب في تعلم العربية.

بمراجعة النتائج التي حصلت على موافقة العينة يتضح أن عدم ممارسة اللغة خارج الصف، أو في السنوات التالية للسنة التحضيرية، والفكرة الشائعة بصعوبة اللغة، وعدم تدريب المعلمين تعد من أكثر المشكلات التي حصلت على نسبة موافقة بين أفراد العينة. ويرجع الباحث هذه النتائج إلى ذلك الموروث القديم في تدريس العربية الذي يهدف إلى فهم المتون العربية اعتمادًا على قراءتها واستظهارها، ومن ثم فلا داعي لممارسة العربية خارج الصف، أو الاعتماد عليها في الشرح، وهوما يؤدي إلى إهمال مهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث)، لأنها لا تحقق غايتهم من فهم المتون. والنتائج السابقة تتفق مع دراسات كل من: (عمر أغلو، ٢٠١٣) (طاهر أيدين: ٢٠١٥، ١٩٨).

تليها المشكلات الناجمة عن استخدام الترجمة في شرح الدروس، واختلاف نظام اللغتين العربية والتركية، وقصور المناهج التعليمية، وعدم رغبة الطلاب في التعلم. ويرجع الباحث تلك النتائج إلى عدم وجود رؤية واضحة حول أهداف تعلم العربية، وبالتالي فهناك تخبط في نوع المناهج المستخدمة، حيث يستخدم بعضهم مناهج خاصة ذات أغراض دينية، ويستخدم بعضهم الآخر مناهج تهدف إلى تنمية

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مهارات الاتصال الحياتية. والنتائج السابقة تتفق مع الدراسات السابقة لكل من: (إبراهيم شعبان، ٢٠١٣)، (يوسف دوغان، وآخر:٢٠١٣)، (أحمد الدياب:٢٠٠٢)، (كارم فاروق الخولي، ٢٠١١).

ب- المشكلات التي حصلت على درجة حيادية (أحيانًا):

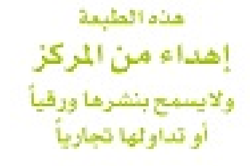
- عدم وجود معامل للاستماع.
- عدم وجود وسائل تعليمية مسموعة أو مشاهدة، وعدم صعوبة النحو والصرف.
- عدم وجود كتب باللغة العربية في مكتبة الكلية.

بمراجعة النتائج التي لم تحصل على موافقة العينة يتضح لنا أن انعدام وجود المعامل الصوتية، أو الوسائل التعليمية، أو الكتب في المكتبات لم يشكل مشكلة تعوق تعلم اللغة العربية، وكذلك رفضت الفكرة القائلة بصعوبة النحو والصرف. ويرجع الباحث النتائج السابقة إلى وفرة الإمكانيات المادية لدى الجامعات من مكتبات تحتوي مئات الكتب العربية، أو اشتمال الصفوف على شاشات عرض تسمح بعرض المواد المسموعة أو المشاهدة. أما ما يتعلق برفض الفكرة القائلة بصعوبة القواعد فمرجعها إلى وفرة المناهج، وكثرة الحصص المخصصة لها.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة: (ما الحلول المقترحة لمشكلات تعليم اللغة العربية بالجامعات التركية؟) يقدم الباحث الحلول الآتية:

- ضرورة تبني رؤية واضحة حول تحديد أهداف تعليم اللغة العربية بالجامعات التركية.
- إعداد برامج تدريبية للمعلمين العرب والأتراك في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- استقطاب المعلمين العرب الممارسين لتدريس العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية، لا سيما في تدريس مهارات التواصل الشفهي.
- الاهتمام بأسس اختيار معلمي اللغة العربية من الأتراك والعرب، فليس كل من كان عربيًّا يصلح أن يكون معلمًا للعربية، وكذلك ليس كل من اجتاز أحد الاختبارات اللغوية من الأتراك يصلح أن يكون معلمًا.
- ضرورة تطوير اختبارات تعيين المعلمين، وخاصة الاختبارات القومية مثل اختبار (YDS) الذي يهتم بلغة الإعلام أكثر من لغة الحياة اليومية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



- تطبيق المعايير العالمية في بناء الأهداف واختيار المعلمين، وذلك مثل معايير «الإطار الأوربي المرجعي لتعلم اللغات»، أو «معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية».
- بناء مناهج تعليمية على أسس علمية تراعي خصائص الطلاب الأتراك، وتعتمد على التقابل اللغوي بين اللغتين العربية والتركية.
- بناء مناهج على أسس علمية حول علوم اللغة العربية، كالبلاغة والأدب والنصوص التراثية، ولغة الإعلام...إلخ.
- ضرورة التوازن بين ساعات التدريس ومهارات اللغة العربية.
- ضرورة الاهتمام بمهارات التواصل الشفهي، من خلال زيادة عدد الساعات المخصصة لها، وكذلك إعداد المناهج العلمية في مهارتي الاستماع والتحدث.
- تدريس القواعد النحوية والصرفية من خلال الاهتمام بالجانب التطبيقي.
- مواصلة تدريس اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية، بحيث لا تنقطع صلة الطلاب باللغة العربية.
- الاهتمام بتقويم الدارسين من خلال إعداد اختبارات اجتياز المستويات، وكذلك اختبارات الكفاءة.
- نشر الوعي بين الدارسين حول أهمية تدريس اللغة العربية، بهدف تنمية دوافع التعلم لديهم.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التوصيات والمقترحات

يمكن تقديم بعض التوصيات لتوظيف نتائج الدراسة كالآتي:

١- ضرورة تبني رؤية واضحة تتضمن تحديد أهداف تعليم العربية، وتحديد طرائق تحقيقها، لا سيما بعد أن توصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات يكمن في اختلاف الرؤى والاتجاهات حول أهداف تعليم اللغة العربية.

٢- ضرورة تحديد الأسس التي تحدد شروط قبول معلمي اللغة العربية في الجامعات التركية وتوحيدها، وبخاصة أن الدراسة أوضحت أن هناك بعض الجامعات لا تشترط التخصص الأكاديمي في تعيين المعلمين العرب.

٣- ضرورة إعداد برامج تدريب مستمر بين معلمي اللغة العربية العرب والأتراك قبل الخدمة وفي أثنائها، من أجل تحقيق نتائج إيجابية ملموسة، لا سيما وأن الدراسة قد أشارت إلى عدم وجود برامج تدريبية للمعلمين بالجامعات التركية.

٤- ضرورة بناء مناهج تعليمية تقوم على معايير عالمية تراعي خصائص الطلاب الأتراك، معتمدة على التقابل اللغوي بين اللغتين العربية والتركية. وذلك بعد أن توصلت الدراسة إلى قصور المناهج المستخدمة في تحقيق الكفايات اللازمة لتعلم اللغة العربية.

٥- ضرورة تنمية دوافع الدارسين نحو التعلم؛ من أجل تجنب ما توصلت إليه الدراسة من عدم رغبة كثير من الطلاب دراسة العربية.

٦- ضرورة مواصلة تعليم اللغة العربية في السنوات التالية للسنة التحضيرية، لا سيما وقد توصلت الدراسة إلى أن بعض الجامعات تكثف دراسة اللغة العربية في السنة التحضيرية، في حين تخلو برامج السنوات التالية لها من دراسة اللغة العربية؛ وهذا يضعف اتصال الطلاب بالعربية.

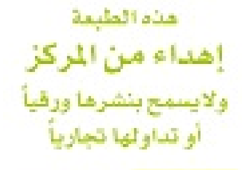
في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم المقترحات الآتية:

١- تطبيق استبانة الدراسة على عدد أكبر من الجامعات التركية، بهدف الحصول على نتائج أكثر تفصيلًا عن مشكلات الجامعات التركية.

٢- عقد المسابقات العلمية في اللغة العربية بين طلاب الجامعات بهدف تنمية دوافع التعلم لديهم.

٣- إعداد برامج لدراسة اللغة العربية في المعاهد والجامعات العربية، من أجل إتاحة الفرصة لمعايشة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الثقافة العربية. وذلك في إطار التعاون المشترك بين الجامعات.

٤ – ضرورة عقد ملتقيات علمية بين الجامعات لتدارس مشكلات تعليم اللغة العربية بينها.

٥ – ضرورة إصدار مجلات ودوريات باللغة العربية داخل الجامعات التركية، وكذلك إتاحة الفرص للطلاب لنشر كتاباتهم المتميزة بها.

٦ – متابعة برامج تدريس اللغة العربية في الجامعات التركية وتقويمها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ثبت المراجع العربية والأجنبية

- إبراهيم الحلالشة: مشروعات تطبيقية تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية- بحث منشور ضمن وقائع أعمال المؤتمر الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، إسطنبول، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، ٢٠١٥م.
- إبراهيم شعبان: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣م.
- أحمد الدياب: المشكلات التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أطروحة ماجستير، قسم اللغة العربية، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، أنقرة، ٢٠٠٢م.
- أحمد جمي: تعليم اللغة العربية في تركيا (نظام الكتاتيب (، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي ٦-١٠ مايو، ٢٠١٥م.
- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ١٨، ١٩٨٦م.
- شامل الشاهين: مناهج التعليم العالي في تركيا -نظرة إصلاحية- مقال منشور على الشبكة الدولية، مجلة دعوة الحق الصادرة عن وزارة الأوقاف بالمملكة المغربية، العدد (٣٦٣)، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.
- طاهر خان أيدين: المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، ٦-١٠ مايو، ٢٠١٥م.
- علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-النظرية والتطبيق، ط١، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.
- علي عبدالواحد عبد الحميد: مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات الإلهيات في تركيا أنموذجًا «قلب الصف هو الحل»، بحث منشور ضمن وقائع أعمال المؤتمر الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، إسطنبول، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، ٢٠١٥م.
- عمر إسحاق أغلو: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣م.
- فتحي علي يونس: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٧٨م.
- فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.
- محمد أحمد ضوينا: التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتين، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي ٦-١٠ مايو، ٢٠١٥م.
- محمد سليم بك: لماذا يتعلم الأتراك اللغة العربية، بحث منشور، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية، دبي ٦-١٠ مايو، ٢٠١٥م.

- هاديا عادل خزنة كاتبي: عالمية اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى- بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣م.
- وليد سلامة: تدريس اللغة العربية في تركيا بين الواقع والمستقبل، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣م.
- Karim Farouk el-KHOLİ: Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi,Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32. 2011.
- Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın: Türkie'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2013, Cilt: XVII, Sayı:1. 2013.
- محمد حقي صوتشين: تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ ال نشر١٧/٠٦/٢٠٠٩، تاريخ الدخول ٧/٠٣/٢٠١٦.

http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6186

- محمد يلار: كليات الإلهيات التركية تجربة واعدة لإحياء تعليم العربية، مقال منشور على الشبكة الدولية، شبكة الخليج أو نلاين، تاريخ النشر ٢٧/٠٤/٢٠١٥م، تاريخ الدخول ٧/٠٣/٢٠١٦م.
- http://alkhaleejonline.net/articles/1430115589761840900/%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%87%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D9%83%D9%8A%D8%A9-%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D8%A8%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9-%D9%84%D8%A5%D8%AD%D9%8A%D8%A7%D8%A1-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9/
- ويكيبيديا الموسوعة الحرة (تاريخ الدخول ١٠/٠٣/٢٠١٦م):
- https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9
- الجريدة الرسمية التركية على الشبكة الدولية: القرار منشور في الجرائد التركية، نقلًا عن أحد المواقع في الشبكة الدولية، تاريخ الدخول: ٢٥ أكتوبر ٢٠١٥ – ١١:٤٥):
- http://www.hespress.com/international/281768.html

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحديات الازدواجية اللغوية المعاهد الإفريقية أنموذجًا

د. بن يحيى طاهر ناعوس
أستاذ مشارك، جامعة أحمد زبانة غليزان
الجزائر

ملخص البحث:

في سبيل التقرب من واقع اللغة العربية عند الناطقين بها وبغيرها وتحـديات الازدواجيـة اللغوية، وتطرح هذه الورقة التي ترصد واقع اللغة العربية في الأنظمة التعليمية العربية و الإفريقية ،وواقع اللغات الأجنبية في أروقة البحث العلمي العربي و الإفريقي في القرن الماضي و بدايات القرن الحالي.

هذا التتبع يرمي إلى رسم المنحنى التطوري لحركة اللغة العربية في عالم المعرفـة العـربي الحديث و المعاصر،من خلال ما قدمت من دراسات علمية على مستوى عالمي ، أو نشرت من كتب أو عقدت من مؤتمرات ...

وتتلخص أهداف الورقة بعدما أن تشخص الداء اللغوي الذي يستشري في بلادنا العربية و ذكر أسبابه، في تبيين الدواء الناجع الذي "هو في حوزة أصحاب القرار. إنه يتلخَّص في تبنّي سياسات تعليمية وإعلامية وثقافية جديدة تعيد الأمور إلى نصابها الطبيعي، أي استعمال العربية في جميع مجالات الحياة في بلادنا المسماة بالعربية، وذلك باتخـاذ القـرارت الملزمـة .. بنيّـة صادقة"[1] ومن هنا، الوقوف على أهم الإجراءات التنفيدية لرفع مـستوى اللغـة العربيـة في موطنها، وفي العالم .

(١) الدكتور علي القاسمي، مجلة الفوانيس.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

توطئة: اللغة صورة وجود الأمة:

بداية، فإن واقع أي أمة من الأمم يعكس واقع لغتها قوة وضعفًا، ونهضة وسقوطًا، ومدًّا وجزرًا. فإذا كانت الحياة العقلية والفكرية والثقافية للأمة في مسار النهوض والتصاعد والرقي، كانت اللغة على قدر ذلك، نهوضًا ورقيًّا واتساعًا وخصوبة، ومما هومعلوم بالضرورة لدى كل غيور على أمته، والحريص عليها من كل زيغ وتيهان، أنّ «للغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة، فإنها الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم، فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة، وبها يتم التقارب والتشابه والانسجام بينهم»[(١)].

ومن هنا، فإن الأفكار والعواطف لا تنفصم عن القوالب اللغوية التي توضع فيها الأفكار، والصور الكلامية التي تصاغ فيها المشاعر والعواطف. ولهذا، فإن اللغة هي الترسانة الثقافية والمعرفية التي تبني الأمة وتحمي كيانها. وهي التي تجعل من «الأمة الناطقة بها كلًّا متراصًّا خاضعًا لقوانين. إنها الرابطة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان»[(٢)].

ولهذا إذا نظرنا إلى أعمال الثورة الفرنسية نجد عجبًا، فقد كرست مبادئ الاهتمام بالدين واللغة القومية، وفي هذا يقول أحد الرهبان الفرنسيين: «إن مبدأ المسأو اة الذي أقرته الثورة يقضي بفتح أبواب التوظف أمام جميع المواطنين، ولكن تسليم زمام الإدارة إلى أشخاص لا يحسنون اللغة القومية يؤدي إلى محذورات كبيرة، وأما ترك هؤلاء خارج ميادين الحكم والإدارة فيخالف مبدأ المسأو اة، فيترتب على الثورة – والحالة هذه – أن تعالج هذه المشكلة معالجة جدية؛ وذلك بمحاربة اللهجات المحلية، ونشر اللغة الفرنسية الفصيحة بين جميع المواطنين»[(٣)].

وهذا يدفعنا للقول بأن اللغة القومية «وطن روحي يؤوي من حُرِمَ وطنَه على الأرض»، كما يقول فوسلر. بل إن اللغة «مظهر من مظاهر التاريخ، والتاريخ صفة الأمة. كيفما قلّبت أمر اللغة – من حيث اتصالها بتاريخ الأمة واتصال الأمة بها – وجدتها الصفة الثابتة التي لا تزول إلا بزوال الجنسية، وانسلاخ الأمة من تاريخها»[(٤)].

---

(١) الأستاذ الدكتور فرحان السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، مقال منشور في الشبكة العنكبوتية.

(٢) مقولة للفيلسوف الألماني فيخته.

(٣) الراهب الفرنسي غريغوار.

(٤) مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، اللغة والأمة، ج٣.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وعلى ما سبق، فإن اللغة هي الأداة المعبّرة عن منجزات العقل وإبداعاته، وعن نموالثقافة وامتداداتها. وهي وعاء الحضارة، ومرآة القيم ودليل الحياة. وهذا ما فهمته الشعوب الأو روبية فاعتنت بلغتها، وجعلتها وسيلتها لفتح الشعوب وقهرها ثقافيًّا، وغزوها فكريًّا، وكسب مودتها وولائها، وتقليدها في أنماط حياتها ومعايشها. وهذا ما تجاهلته أمتنا العربية والإسلامية في أو ضاعها الراهنة، فلم تجعل لغتها وسيلة للتلاقح الحضاري والتواصل الاجتماعي، ومظهرًا لعزتها وقوتها وكرامتها، ولعل هذا ما جعل لغة القرآن الكريم تعاني المهانة والإعراض والاحتقار، لا من قبل أعدائها فحسب، بل الأدهى والأمر، أنها تعاني ذلك من قبل أبنائها كذلك. فكم هي مهمشة على مستوى الإدارات والمؤسسات، وكم هي مبعدة على مستوى الجامعات والكليات، وكم هي مهملة على مستوى الأقسام والتخصصات، وكم هي منسية على مستوى الوظائف والتعيينات.

وفي سبيل التقرب من واقع اللغة العربية عند الناطقين بها وبغيرها وتحديات الازدواجية اللغوية، وتطرح هذه الورقة التي ترصد واقع اللغة العربية في الأنظمة التعليمية العربية والإفريقية، وواقع اللغات الأجنبية في أروقة البحث العلمي العربي والإفريقي في القرن الماضي وبدايات القرن الحالي.

هذا التتبع يرمي إلى رسم المنحنى التطوري لحركة اللغة العربية في عالم المعرفة العربي الحديث والمعاصر، من خلال ما قدمت من دراسات علمية على مستوى عالمي، أو نشرت من كتب أو عقدت من مؤتمرات.

وتتلخص أهداف الورقة بعدما أن تشخص الداء اللغوي الذي يستشري في بلادنا العربية وذكر أسبابه، في تبيين الدواء الناجع الذي «هوفي حوزة أصحاب القرار. إنه يتلخَّص في تبنّي سياسات تعليمية وإعلامية وثقافية جديدة تعيد الأمور إلى نصابها الطبيعي، أي استعمال العربية في جميع مجالات الحياة في بلادنا المسماة بالعربية، وذلك باتخاذ القرارت الملزمة.. بنيّة صادقة»[(١)]، ومن هنا، الوقوف على أهم الإجراءات التنفيدية لرفع مستوى اللغة العربية في موطنها، وفي العالم.

اللغة العربية وتحديات الازدواجية (العالم العربي):

بداية، فإن الحديث عن اللغة العربية في العالم يذكرني بما صرح به ديغول في مذكراته، بعيد استقلال الجزائر، قائلًا: «وهل يعني أننا إذا تركناهم يحكمون أنفسهم يترتب التخلي عنهم بعيدًا

(١) الدكتور علي القاسمي، مجلة الفوانيس.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

عن أعيننا وقلوبنا، قطعًا لا؛ فالواجب يقتضي منا مساعدتهم، لأنهم يتكلمون لغتنا، ويتقاسمون معنا ثقافتنا»[1]، ضمنيًّا نلمس من قول ديغول رغبته في تكريس الهيمنة الثقافية في المشروع الاستعماري الجديد، كونه يسعى إلى «أن تبقى الجزائر فرنسية من عدة أو جه، وتحافظ على الطابع الذي أكسبته»[2].

ويعود سبب هذا الحقد في تقديري إلى أنَّ اللغة العربية شهدت خلال تاريخها مراحل من الازدهار والانتشار، تخطت فيها حدود مجالها العربي إلى آفاق ومناطق واسعة، وذلك في عدد غير قليل من البلدان خارج «نطاق العربية، وخاصة في بلدان القارة الأفريقية. وقد تمتعت اللغة العربية بوضع ومكانة متميزة على الخريطة اللغوية لأفريقيا؛ حيث استقرت العربية في غالبية أنحاء أفريقيا منذ وقت طويل يسبق دخول أي لغة من اللغات الأوربية إلى أفريقيا، وتحدث بها عدد كبير من الأفارقة، وانتشرت بينهم انتشارًا كبيرًا. وقد ترسخت هذه المكانة بشكل خاص في غالبية دول شرق أفريقيا وغربها، بينما تتراجع هذه المكانة تدريجيا كلما اتجهنا صوب وسط القارة وجنوبها»[3].

وفي هذا الانتشار الواسع للغة العربية كان للإسلام الدور الأبرز؛ حيث سارت العربية مع الإسلام جنبًا إلى جنب، وحلقت معه أينما حل وحيثما ارتحل. فاستُخدمت العربية في أداء العبادات والشعائر الدينية لمن يعتنق الإسلام، وازداد إقبال معتنقي الإسلام على تعلمها رغبة في التعمق في الدين عن طريق الرجوع لمصادره الأساسية عبر قراءة ومدارسة مصنفات الفقه والحديث والتفسير وغيرها من العلوم الشرعية. وقد أدى هذا الارتباط الوثيق بين اعتناق الإسلام وتعلم العربية إلى أنه جعل للعربية درجة من الانتشار في كل المناطق التي تضم جماعات مسلمة. كما كان للهجرات العربية لأفريقيا دور في نشر اللغة العربية، كذلك كان للتجار وللدعاة وللمعلمين جهود صادقة في نشر الإسلام واللغة العربية في أفريقيا؛ وذلك عن طريق السلوك القويم والقدوة الحسنة والدعوة الصادقة والتعليم، حيث قاموا بإنشاء المساجد وفتح المدارس في كثير من البقاع، كما أنهم صاهروا أهل البلاد واندمجوا معهم.

(١) شارل ديغول: مذكرات الأمل، منشورات عويدات، بيروت، دون تاريخ، ص.٤٧.
(٢) المصدر نفسه، ص٥٥.
(٣) واقع اللغة العربية في البلدان الإفريقية، مقال منشور في الشبكة العنكبوتية.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إلا أن هذا الرقي الباهر، جاء بعده تضعضع للغة العربية، وانحدار ليس عائدًا إلى عين اللغة؛ بل إلى المنتسبين إليها، وهذا جعلها تتقلص وتهان حتى في عقر دارها، ولله در حافظ إبراهيم إذ يقول على لسان اللغة العربية:

رَجَعْتُ لنفْسِي فاتَّهمتُ حَصاتي ... وناديْتُ قَومي فاحْتَسَبْتُ حياتي
رَمَوني بعُقمٍ في الشَّباب وليتَني ... عَقِمتُ فلم أجزَعْ لقَولِ عِداتي
ولدتُ ولمَّا لم أجِدْ لعرائسي ... رِجالًا وأكفاءً وَأَدْتُ بناتي
وسِعتُ كِتابَ اللهِ لَفظًا وغايةً ... وما ضِقْتُ عن آيٍ بهِ وعِظاتِ
فكيف أضيقُ اليومَ عن وَصفِ آلةٍ ... وتَنْسيقِ أسماءٍ لُمخْتَرَعاتِ
أنا البحر في أحشائه الدر كامن ... فهل ساءلوا الغواص عن صدفاتي
فيا وَيحَكُم أبلى وتَبلى مَحاسِني ... ومنْكمْ وإنْ عَزَّ الدّواءُ أساتي
فلا تَكِلُوني للزّمانِ فإنّني ... أخافُ عليكم أن تَحينَ وَفاتي
أرى لرِجالِ الغَربِ عِزًّا ومَنعَةً ... وكم عَزَّ أقوامٌ بعِزِّ لُغاتِ
أتَوْا أهلَهُم بالُمعجزاتِ تَفَنُّنًا ... فيا ليتَكُمْ تأتونَ بالكلِمَاتِ
أيُطرِبُكُم من جانِبِ الغَربِ ناعِبٌ ... يُنادي بِوَأدي في رَبيعِ حَياتي(١)

إن هذا القصور الشنيع في استعمال اللغة العربية في واقع الناطقين بها، يدفعنا لمعرفة مختلف الأسباب والعوامل الذاتية والموضوعية التي أدت إليه، ونبدأ بـ:

١. قلب موازين القيم:

عاشت اللغة العربية، كما أسلفنا، قرونًا من الازدهار والرقي، لأنها عاشت في قمة هرم القيم في ميزان الناطقين بها، ولما تغيرت الأمور وأصبحت اللغة العربية في أدنى المراتب، فإننا «لا نكون منطقيين مع أنفسنا، وواقعيين مع التاريخ، أن ننتظر الازدهار والسيادة للغة العربية في وطنها، ونحن وضعناها في المرتبة الأخيرة من اهتماماتنا الوطنية والقومية، فنجد من يعد اللغة (قومية أو غير قومية) مجرد وسيلة للتفاهم، وإذا حصل التفاهم والتعلم بين الأفراد بغيرها فقد ثبت المطلوب في

(١) حافظ إبراهيم، الديوان.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

نظرهم، وبالتالي يكون من قبل (التعصب) المطالبة القومية بأن تكون لغة التفاهم بين أفراد المجتمع العربي، وكذلك لغة التعليم بجميع مراحله وتخصصاته هي العربية »(١).

وهذا كله وغيره جعل استعمال اللغات الأجنبية يسير وفق هذه القاعدة، كما انطبق أيضًا على استعمال اللهجات الدارجة العربية التي أصبحت تنشر بها الخطب الرسمية في بعض الأقطار المشرقية على الخصوص، «مما جعل الطلاب الأجانب الذين يؤمون أقطارنا لدراسة اللغة العربية يصدمون بواقع مخجل، حيث لا يكادون يجدون أثرًا للغة الضاد في الواقع، فينكبون على تعلم اللهجة المحلية لهذا البلد العربي أو ذاك، لكي يفهموا ما يقال في الصحافة المكتوبة أو المسموعة أو المرئية، فضلًا عن التفاهم مع أفراد المجتمع الذين يفضلون استعمال اللهجات العامية إذا تعذر عليهم مخاطبة الأجنبي بلغته الأصلية في بلدانهم، وأبرز مثال على ذلك ما نجده في السوق من تدأو ل للقواميس المعدة باللهجات المحلية مع لغة أو لغات أجنبية (فنجد مثلًا قاموسًا فرنسيًا تونسيًا أو إنجليزيًا مصريًا أو إسبانيًا مغربيًا أو فرنسيًا جزائريًا)"(٢).

ونتج عما سبق، أننا أصبحنا لا نجد للفصحى أثرًا في الوقت الحاضر، إلا في أو راق الامتحان الكتابي والكتب المقررة ! ونحن الآن إذا وجدنا مبررًا للأميين العرب الذين يتحدثون باللهجات المحلية... فكيف نجد للجامعيين العرب (طلابًا وأساتذةً) وللمثقفين العرب، في احتقار الفصحى، أو التهوين من قيمة التحدث بها – على الأقل – في الحرم الجامعي، وفي منابر العلم المختلفة...بل أصبح، بعض المثقفين، أن من علامات الرقي الحديث باللغات الأجنبية، مما جعل عامة الناس يفرون نحوتعلم هذه اللغات في المراكز الثقافية التابعة لبلادها المنتشرة في العواصم العربية، وما نلحظه في واقعنا الثقافي المعيش يغني عن الحديث... فكيف ينتظر العرب أن تنتشر لغتهم في العالم، وتكون لها قيمة علمية وعملية تذكر، وهم يحتقرونها في بلدانهم ويفضلون عليها اللهجات المحلية، ويفرضون تعلم هذه اللهجات المحلية على الأجانب القادمين إلى بلداننا لدراسة لغتنا القومية؟!.

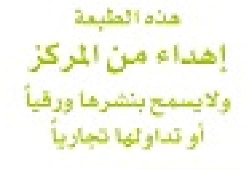
وهذا المخطط يوضح ما حدث:

فكيف نريد من الأجنبي أن يحترم لغتنا ونحن نحتقرها هذا الاحتقار؟، بل كيف نتصور نظرته إلى العرب واحترامهم كقوم يدعون أنهم يكونون وحدة ثقافية متجانسة، وهومضطر إلى إتقان أكثر من عشرين لهجة عربية، كي يفهم العرب أو يتفاهم معهم؟!.

(١) د. أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام (عرض تقويمي)، مقال على الشبكة العنكبوتية.

(٢) المرجع نفسه.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



٢- هيمنة اللغات الأجنبية على المؤسسات العلمية الرسمية والجامعات العربية.

نحن نعلم بأن الاستدمار (الاستعمار) الأوروبي الغاشم كان له اليد الطولى في تردي أحوال اللغة العربية في موطنها، ولكننا لا نريد التركيز عليه، على رغم خطورته، لهذا سنذكر أن هذا الوضع الشاذ الذي توجد عليه اللغة العربية في جامعات الدول المنتسبة إليها، والذي له انعكاسات خطيرة على استعمالها في مجالات الحياة كما قلنا، يعود ولا شك في تاريخه إلى الحملة الاستعمارية الصليبية التي شنها الغرب على البلدان العربية بدءاً بغزو فرنسا للجزائر سنة ١٨٣٠م، ثم أقطار المغرب العربي بعد ذلك، ثم غزو الإنجليز لمصر والبلدان الشرقية الأخرى تبعًا لذلك، وكذا الاستعمار الإسباني والإيطالي في كل من المغرب وليبيا... و«الذي يهمنا ذكره في هذا الخصوص هو أن لغة التدريس لكل العلوم العصرية (بما فيها الطب والهندسة) في ذلك الوقت كانت هي اللغة العربية وحدها... ولكن بعد أن أمسك المحتل قبضته على أرض الكنانة والأزهر الشريف أصدر قراره بجعل لغة تدريس الطب وجميع الفروع العلمية في الجامعات المصرية باللغة الإنجليزية (بما فيها جامعة الأزهر الشريف)، وما يزال الوضع منذ ذلك التاريخ محنطًا على ما كان عليه حتى هذه اللحظة، بل ازداد تدهورًا وخطورةً بتوسيعه إلى بعض المواد الاجتماعية والإنسانية الأخرى التي كانت تدرس باللغة العربية في عهد الاحتلال لتعجم اليوم تحت شعار الانفتاح والتخلص من عقدة الاحتلال في (الاستقلال)» (١).

وهذا الانسياق وراء الأجنبي، والانبهار به انبهارًا أدى إلى أن ننسلخ من عروبتنا في شتى مظاهر الحياة، ناتج لا محالة عن «سياسة الانفتاح المنفلت التي أنتجتها الدول العربية بدرجات متفاوتة، حيث أدت إلى ما نشهده من هجوم واسع النطاق للسلع الأجنبية متوازيًا مع هجوم للثقافة الأجنبية... حتى أصبح الذين يجيدون اللغات الأجنبية هم المتميزين اجتماعيًّا واقتصاديًّا، وصارت المدارس الأجنبية تحظى بإقبال غير عادي، بل وجدنا بعض الجامعات الوطنية تفتح فروعها للتدريس باللغات الأجنبية، الأمر الذي لا يخلو من مفارقة... فبعد أن حقق العمل الوطني إنجازه بتعريب التعليم الجامعي خصوصًا في كليات الدراسات الإنسانية، وحينما تعالت الأصوات لمواصلة الشوط بتعريب مناهج الكليات العلمية من طب وصيدلة وهندسة وما إلى ذلك، إذا بنا نجد

(١) المرجع السابق.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الكليات التي تم تعريبها تعود للتدريس باللغات الأجنبية، على الأقل هذا ما حدث في جامعة القاهرة (كلية الاقتصاد والعلوم السياسية)» (1)، وما وقع لمصر قديمًا وحاضرًا وقع في كلية طب بيروت التي كانت تدرس بالعربية، وقد أصبحت منذ الاحتلال، وما تزال إلى الآن، تدرس باللغة الإنجليزية.

وإذا انتقلنا إلى بلاد المغرب العربي فإن الأمر أكثر استفحالًا في هذا المجال، وكان من نتائج ذلك أن عمل الاستدمار (الاستعمار) على تشويه صورة استعمال اللغة القومية في مختلف المجالات، وعلى الخصوص في مجال الإعلام والصحافة بصفتها الواجهة المرئية التي تعكس أو ضاع الأمة للناظر إليها من الخارج، وخاصة في عهد الفضائيات التي تطوي المسافات وتعبر القارات في لحظات.

وليس الأمر وليدة الحاضر فقط، بل إننا وجدنا في الجزائر مثلًا إبان الاستدمار الفرنسي، محاربة شرسة للغة العربية، وقد سجلت جمعية العلماء الجزائريين على لسان رئيسها الشيخ عبد الحميد بن باديس في إحدى خطبه حيث قال: «فقد كنت أو د أنّ اجتماعنا قد كان لإطلاعكم على ما تم من أعمال العاملين في خدمة الدين ولغة الدين... وددت لوكان اجتماعنا كذلك، ولكن أنّى يكون كذلك؟ وقد استحوذت الأنانية على نفوس فأنستنا حق غيرها، واستولى عليها الغرور فحقّر في نظرها كل ما سواها، فصُمت آذان عن سماع كلمة الحق، وقد اخترق الآفاق دويها... وعميت أبصار عن رؤية شمس الحقيقة، وقد غمرت الكون أضواؤها... وكان أعظم البلاء على من كان من الأمم في مثل حالنا، نشقى ليسعد غيرنا، ونموت ليحيا سوانا، وإذا حيينا فبدون حقوق الحياة، وإذا متنا فبدون ثمرات الموت، ثم لا ينتهي بلاؤنا عند هذا حتى يتناول أعز عزيز علينا... هو ديننا ولغة ديننا، هو القرآن ولغة القرآن.

أيها الإخوان، هاهو ذا العزيز المفدى قد كشف في محاربته القناع، وأحيط به من كل جانب، وأديرت فيه الآراء، ودبرت له المكائد، ثم رمى عن قوس واحدة بالسهم المسموم: بقانون الثامن مارس المشؤوم، ذلكم القانون الذي شاهدتم أثره في المدارس والمكاتب المغلقة، وأفواج الصبيان والصبيات المشردة، وفي وقفات المحاكم التي وقفتموها والمغارم التي دفعتموها، والسجون التي

(1) نقلًا عن صحيفة " المجاهد" الجزائرية الصادرة بتاريخ ٢٤/٠٩/١٩٩٦م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

دخلتموها، وما لقيتم وتلقون من جهد وعنت. أشهد أنه لم ترمَ الجزائر المسلمة بمثل هذا السهم على كثرة الرمي وتفنن الرماة. فقد كان كل ما أصابها هو في بدنها، وفي غير معقد البقاء منها، أما هذا السهم فهوفي روحها، في صميم فؤادها، في مصدر حياتها»[(١)].

ولتوضيح الصورة أقرب، وتبيانها جلية واضحة المعالم، سنجمل أهم مظاهر تردي اللغة العربية في الوطن العربي برمته في النقاط الآتية:

أ) قد جُعلت اللغة العربية بعيدة عن مسايرة العصر التقني الراهن باستيعاب المفاهيم والمصطلحات العلمية الحديثة، وظهور الدوريات والمصادر العلمية المختلفة بهذه اللغة العربية التي باتت أحيانًا أجنبية في عقر دارها! نتيجة إبعادها عن مجال التفاعل مع العلوم الحديثة المختلفة في التدريس والبحث والتأليف والترجمة.

ب) وأما المظهر الثاني فقد برز في استبقاء اللغات الأجنبية المختلفة للتدريس في مختلف الفروع العلمية في معظم الجامعات العربية.

ج) ما جعل خريجي تلك الجامعات العربية ببلدان الشرق والغرب ارتباطًا في تبعية يخجل منها الاستقلال السياسي الذي حققه الوطنيون الأحرار في تلك الديار... حيث أضحوا يثرون بمؤلفاتهم وأبحاثهم العلمية في شتى مجالات المعرفة، حضارات تلك اللغات الأجنبية التي زأو لوا بها تخصصاتهم العلمية في الجامعات العربية والأجنبية (...) بمعزل عن المساهمة في عملية الإبداع العلمي العربي الأصيل، على غرار ما تفعله كل الأمم الصغيرة أو الكبيرة في العالم، كالصين واليابان وتركيا وإيران وبلغاريا واليونان وبولونيا والمجر ورومانيا وفنلندا وفرنسا وإسبانيا وأمريكا وبريطانيا والبرتغال وهولندا وألمانيا، دون أن نجد في بقية الجامعات العربية إلى حد الساعة، باستثناء بعض الجامعات التي تعد على الأصابع.

د) ظهار اللغة العربية في «موقف العاجز عن مسايرة التطور العلمي والحضاري، مما يشجع الأقطار العربية الأخرى ويضطرها إلى تبني لغة علمية (جاهزة لديها من موروثات الاحتلال السابق) لبناء التقدم الموهوم... وطالما أن العرب لا يعتمدون لغة علم واحدة (على غرار النموذج السوري) في جامعاتهم، حيث ما يزالون يدرسون العلوم في كل بلد بلغة المستعمر الإنجليزي أو الإيطالي أو الإسباني أو الفرنسي، فتكون النتيجة الحتمية ألا تتحقق حضارة

(١) الشيخ عبد الحميد بن باديس، قانون الثامن من مارس المشؤوم، مجلة البصائر الجزائرية، ع سنة ١٩٣٩م.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

عربية وإعلام وصحافة موحدة على الإطلاق، لأن هذه المظاهر الحضارية لكي تكون عربيةً يجب أن تكون على مستوى كل الأقطار العربية، ولكي تكون ذات هذا الطابع العربي العام يجب أن تكون بلغة واحدة وموحدة الاستعمال على مستوى الرقعة الجغرافية، للمحسوبين على العربية والحاملين لأسمائها، ولا يمكن أن تكون كذلك إلا باللغة العربية التي تجمع كل العرب وتمثل أحد الأركان الأساسية لوحدتهم المعهودة والمنشودة...» [1].

هـ) حيث أصبح الشباب العربي يرى المستقبل المضمون في الهندسة والطب والعلوم الإلكترونية، أكثر مما هو في الآداب والعلوم الاجتماعية نتيجة عزوفهم عن اللغة العربية إلى لغة الحياة والمناصب، وما سيتبع ذلك من تعلم لغة الإدارة والإعلام والصحافة... وهي مفارقة محزنة ومخزية في التاريخ العربي المعاصر، حيث يتواصل الشباب العربي فيما بينهم «بالأنترنت» باللغات الأجنبية، تمامًا مثلما يتواصلون مع الشباب الفرنسي أو الإنجليزي في أي بلد في العالم!

و) مما نتج عن ذلك أيضًا، رسوخ عقدة النقص في نفوس الأجيال المتعاقبة وذلك إثر رسم صورة سيئة للغة العربية في أذهانهم، بجعل ميزاتها تنحصر في كونها لغة عاطفة وليست لغة عقل وتحليل، ولغة شعر وقصص وخيال وأقوال، وليست لغة طب وعلم وهندسة وأعمال وإعلام وصحافة عالمية... وهذه الذهنية السائدة لدى بعض الناشئة العربية هي معذورة فيها للأسباب المذكورة نتيجة لهذا الوضع الشاذ والأعرج الذي توجد عليه اللغة العربية في أقطارهم كما هو مبين، وهو ما يمثل عائقًا بعيد الأثر في سبيل الاستعمال المنشود للغة القومية في أدنى درجاته المقبولة، حيث يشتت القوى الناشئة من أبناء الأمة بين العقل والعاطفة، وبين الروح القومية والمصلحة الشخصية، فيتذبذبون بين الاستجابة إلى نداء الضمير والواجب الوطني والقومي بإتقان اللغة العربية، وبين إلحاح الغريزة «البطنية» بإتقان اللغات الأجنبية المرهون مستقبلهم الوظيفي بإجادتها على حساب اللغة القومية!

وهذا الانفصام القاتل الذي يعيش فيه أبناء الأمة، جعل كثيرًا من المنظمات والاتحادات العربية تدعو إلى معالجة هذه القضية التي تمس الأمة في أقدس شيء تملكه، ألا هو اللغة العربية، فقد عمدت

(١) د. أحمد بن نعمان، واقع اللغة العربية في أجهزة الإعلام (عرض تقويمي)، مقال على الشبكة العنكبوتية.بتصرف

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الدولة الجزائرية مثلًا بعد الاستقلال إلى تبني سياسة التعريب، فقد صرح الرئيس الجزائري الراحل أحمد بن بلة في هذا الشأن قائلًا: «إننا إذا كنا لا نملك بشكل كامل اللغة العربية، فإن هذا لا يبعدنا في أن نحس أننا عرب في عمق قلوبنا... إن التعريب لا يمكنه أن يكون إلا نمط حياة وتفكير، وليس هناك مستقبل لهذه البلاد إلا في التعريب»[(١)].

لذا؛ فإن المراقب لمسار التعريب في الجزائر يجد بأن التعريب لقي عنتًا كبيرًا، حتى أن الطبقة المثقفة في الجزائر ظهر فيها توجهان: «أحدهما يؤمن بالتعريب، والآخر يرفض ذلك ويطالب بالازدواجية، وهذا ما فتح المجال للمفاضلة بين اللغتين وطرحت مسألة أيهما أصلح للتعليم»[(٢)].

وتدعيمًا للرأي السابق؛ وجدنا محمد غوري (عضو اتحاد الأطباء العرب) في مقال له بعنوان (تعريب الطب واقع اللغات وطموحات) يقول: «لا يرتاب أحد من الباحثين اللغويين، قدامى ومحدثين، شرقيين وغربيين، في أن العربية من أقدم اللغات وأقواها أصالة واو سعها تعريفًا... فهي مرنة مطواعة تلبي أدق مطالب العلوم، وخاصةً منها العلوم الطبية بألوان اشتقاقاتها، وأنواع صيغها، أسماءً وأفعالًا وصفات، وباستعدادها الأصيل للاقتباس والتعريب لكل لفظ دخيل من ألفاظ الحضارة والفنون والعلوم.

إن اتحادنا قد حمل فكرة تعريب الطب منذ إنشائه سنة ١٩٨٢م، فمؤتمراتنا الطبية التي تقام في وسط أو روبا ترفع شعار (العربية لغتنا)، جمعيتنا الطبية هي الأولى من نوعها بمقالاتها العلمية والطبية والتخصصية ناطقة بالعربية، ورفع الاتحاد مذكرات عديدة إلى وزراء الصحة العرب، وإلى نقابات الدول العربية، وكذلك إلى منظمي المؤتمرات الطبية في الأقطار العربية، مذكرًا إياهم بأن الطب في العالم كله يدرس بلغة بلده الأصلية، فاليونان والألبان والبولونيون وحتى أرمينيا وفي دولة طاجكستان... كل يدرس بلغته القومية. فلم إذن ندرس العلوم الطبية في بلادنا باللغة الفرنسية أو الإنجليزية، وطالب الاتحاد كافة المنظمات المعنية بوضع حد لهذا الانهزام الحضاري»[(٣)].

---

(1) Ahmed Ben bella: op-cit, pp.116-117

(٢) محمد المنجي الصيادي: التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت: ١٩٨٠م، ص ١٦٤.

(٣) الدكتور محمد غوري (عضو اتحاد الأطباء العرب)، تعريب الطب واقع اللغات وطموحات.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

واقع تعليم اللغة العربية وتحديات الازدواجية (إفريقيا):

وإذا عدنا، بعد ما ذكرناه من أسباب وعوامل انحدار اللغة العربية في عقر دارها، إلى الحديث عن حال اللغة العربية في إفريقيا، فإننا نجدها على رغم ما تعرضت له من تحديات إلا أنها ما زالت هي والثقافة الإسلامية تتمتعان بحضور قوي في بلدان شرق أفريقيا وخاصة في الصومال وجيبوتي وجزر القمر وإريتريا وإثيوبيا وتنزانيا واو غندا. وفي دول غرب أفريقيا وخاصة في السنغال ومالي والنيجر وغامبيا وغينيا ونيجيريا. أما في وسط أفريقيا فباستثناء تشاد وشمال الكاميرون، لا نكاد نجد للغة القرآن الكريم أثرًا كبيرًا في بقية بلدان وسط أفريقيا. أما في دول جنوبي أفريقيا فيصل حضور اللغة العربية لأقل معدلاته في دول القارة الأفريقية تقريبًا[1]، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الإسلام يمثل دين الأقلية في هذه البلدان، ونحن نعلم أن خريطة الإسلام تطابق في الغالب خريطة الثقافة الإسلامية واللغة العربية. وهناك بعض التقديرات لأعداد المسلمين في قارة أفريقيا تتوافق مع هذا الرأي وتعضده، حيث تشير إلى أن المسلمين يتركزون في شمال القارة حيث تبلغ نسبتهم حوالي ٨٢,٣٪ من عدد السكان، أما في غرب القارة فتبلغ النسبة ٦٢,٧٪، وفي شرقها تصل النسبة لحوالي ٥٢,٧٪، وتنخفض نسبة المسلمين في كل من وسط أفريقيا حيث تبلغ ١٥,٤٪، وجنوبي أفريقيا حيث تبلغ ١٠,٢٪[2].

لذلك سنبين فيما يأتي أهم الأدوار التي تقوم بها اللغة العربية في إفريقية، مع التركيز على دورها الديني وواقعها وحضورها في التعليم والإعلام، مع الإشارة إلى وضعها كلغات رسمية أو وطنية، وبيان أهم لهجاتها وتنوعاتها في السياق الأفريقي جنوب الصحراء.

واستنباطًا من الواقع، فإن الدور الديني للغة العربية يعد من أهم الأدوار التي تقوم بها اللغة العربية على الإطلاق في دول أفريقيا جنوب الصحراء حيث تعد العربية اللغة الدينية للمسلمين هناك؛ فهي لغة القرآن الكريم ولغة الشعائر الدينية، وبها تقام الصلاة وتلقى خطب الجمعة

---

(١) تشير بعض التقديرات (لعام ٢٠٠٥م) إلى أن أعلى نسبة للمسلمين في دول جنوبي أفريقيا تصل إلى ٢٠٪ في كل من مالأو ي وموزمبيق، تليهما موريشيوس ١٦,٦٪، ثم سوازيلاند ١٠٪، فمدغشقر ٧٪ أما أدنى نسبة للمسلمين فتمثلها بالتسأو ي كل من أنجولا وبتسوانا وزامبيا وزيمبابوي، وذلك بنسبة ١٪، وبين أعلى نسبة وأدنى نسبة تأتي ناميبيا بـ ٣٪ وليسوتو بـ ٢٪ وجنوب إفريقيا بـ ١,٥٪ على التوالي.
جاه الله، كمال محمد (٢٠٠٦م): «أو ضاع المسلمين في الجنوب الإفريقي في العقدين الأخيرين»، أعمال المؤتمر الدولي الإسلام في أفريقيا، الكتاب العاشر، جامعة أفريقيا العالمية – السودان، ص ١١٣.

(٢) عثمان، عبدالرحمن أحمد، مصطفى، أحلام عبدالرحيم أحمد (٢٠٠٦م): «تحديات الإسلام والمسلمين في إفريقيا المعاصرة، أعمال المؤتمر الدولي الإسلام في أفريقيا، الكتاب العاشر، جامعة أفريقيا العالمية – السودان، ص ص ٣٠٢-٣٠٦.

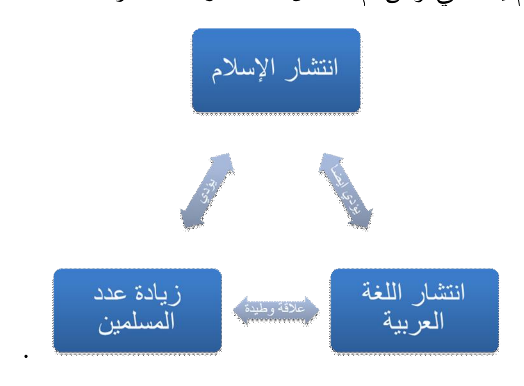
(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والعيدين، وفي بعض الأحيان تلقى بها دروس العلم في المساجد. ولذا فإنها تتمتع بمكانة كبيرة في نفوسهم وهم ينظرون إليها نظرة احترام وتقديس، وهي في نظر كثير منهم لغة الفكر والحضارة والتاريخ، ولغة الرسالة التي يحملونها في الحياة، وهي لغة علمائهم وفقائهم وأئمتهم، وهي بالنسبة إليهم ليست لغة قبيلة معينة، أو شعب معين، ولكنها لغة الأمة والإسلام، مهما اختلفت لغاتهم وألوانهم واو طانهم وأزمانهم[1].

ولذا نجد أن كثيرين منهم يحرصون على تعلم العربية، وذلك لأن معرفة اللغة العربية لا تزال ملازمة لحفظ القرآن الكريم وفهمه، وضرورة لفهم واستيعاب تعاليم الإسلام من مصادره الأساسية. وأي مسلم بصرف النظر عن لغته الأم لا بد له من الإلمام ببعض العبارات العربية مثل الشهادتين «أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله»، أو عبارة التحية "السلام عليكم" أو البسملة أو غيرها، كما يجب عليه حفظ الفاتحة وبعض الآيات القرآنية باللغة العربية حتى يستطيع أن يؤدي بها صلاته. ومن أراد أن يزداد تفقهًا في شؤون دينه فعليه أن يزداد علمًا باللغة العربية ليطلع على المؤلفات الدينية المختلفة من كتب الفقه والشروح والتفاسير وكتب الحديث... إلخ.

وقد أدى هذا الارتباط الوثيق بين اعتناق الإسلام واللغة العربية إلى أنه جعل للعربية درجة من الانتشار في كل المناطق التي تضم جماعات مسلمة، ولذا يمكن القول: إن درجة حضور اللغة العربية في مكان ما غالبًا ما ترتبط بعدد المسلمين لأنه يضمن، إلى حد كبير، إلمامهم بطرف ولو يسير منها، وكلما زاد عدد المسلمين كانت فرصة إقامة حلقات العلم والمدارس الإسلامية أكبر، الأمر الذي يستلزم إيجاد تعليم إسلامي ومن ثم يتحقق الانتشار للغة للعربية.



(١) أبو بكر، يوسف الخليفة (٢٠٠٦): اللغة العربية في أفريقيا، في «اللغات في أفريقيا مقدمة تعريفية»، جامعة أفريقيا العالمية – السودان، ص ١٠٣.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ومن هذا المخطط نرى أنه كما ساهم الإسلام في نشر اللغة العربية في أفريقيا ساهم عدد المسلمين الكبير في الحفاظ على استقرار وثبات اللغة العربية هناك، بصرف النظر عن مستوى إتقانهم لها، فعدد المسلمين الكبير لا يزال من أهم عوالم استقرار وثبات اللغة العربية في البلدان الأفريقية خارج نطاق العربية.

وأما فيما يخص وضع اللغة العربية في مؤسسات التعليم بأفريقيا، فقد وجدنا لها حضورًا في التعليم الحكومي في دول شرق أفريقيا، ولكنه لا يسير على نمط واحد، حيث يختلف شكل هذا الحضور من دولة لأخرى. ففي إثيوبيا لم يكن للعربية حضور في التعليم الحكومي حتى صدور دستور ١٩٩٤م الذي بُنيت على أساسه السياسة التعليمية للدولة، والتي منحت كل إقليم في الاتحاد الفيدرالي الحق في تحديد لغات التعليم الخاصة به في مرحلة التعليم الأولي. فاختار إقليم بني شنقول ــ جوموز اللغة العربية كلغة تعليم في مرحلة التعليم الأولي. أما على مستوى التعليم الجامعي فقد تم تأسيس شعبة للغة العربية في جامعة أديس أبابا منذ عدة سنوات، ولكن هذه الشعبة لم تبدأ عملها بشكل كامل حتى الآن.

وفي إريتريا نجد أن اللغة العربية يتم تدريسها كمادة دراسية في المرحلة الأولية وفي المرحلة الثانوية. وطبقًا للسياسة التعليمية للحكومة الإرترية فإن لكل قومية الحق في استخدام لغتها كلغة تعليم في مرحلة التعليم الأولي. أما الإنجليزية فستخدم لغة تعليم في مراحل التعليم التالية، في حين تدرس اللغات الأخرى ضم المواد الدراسية. وهؤلاء الطلاب الذين درسوا بالتيجرينية في المرحلة الأولية سيدرسون العربية كمادة دراسية، وفي مقابل ذلك فإن الطلاب الذين درسوا بالعربية في المرحلة الأولية سيدرسون التيجرينية كمادة دراسية(١).

وإذا انتقلنا إلى جيبوتي فإن اللغة العربية تُدرس في المدارس الحكومية مع الإنجليزية ابتداء من الصف السابع، هذا بالإضافة إلى إنشاء قسم عربي في جامعة بولPaul التي تأسست عام ٢٠٠٢م(٢). وقد ذكر مستشار وزارة العدل الجيبوتية القاضي عبد الرحمن بشير في حديث له مع

(1) Hailemariam, Chefena, etal.(1999): "Multilingualism and Nation Building: Language and Education in Eritrea", Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 20, No. 6, 1999,p. 489

(٢) جاه الله، كمال محمد (٢٠٠٦): وضع اللغة العربية في دول القرن الأفريقي، أعمال المؤتمر الدولي الإسلام في أفريقيا، الكتاب الثالث، جامعة أفريقيا العالمية – السودان، ص ٢٣٤.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

قناة الجزيرة أن الرئيس الجيبوتي قد أصدر قراره لوزارة التعليم بأن تقرر مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية ضمن المنهج التعليمي ابتداء من المرحلة الابتدائية. كما دمجت المدارس التي تدرس باللغة العربية كاملة ضمن نطاق المؤسسة التعليمية الرسمية. أما في أوغندا فيتم تدريس اللغة العربية في جامعة ماكيريري الحكومية، وقد بدأ تدريس العربية في هذه الجامعة في سبعينيات القرن الماضي، ولكنها لم تكن تدرس مادة منهجية للطلاب، إنما كان يدرسها الراغبون مادة إضافية، ولكن تدريسها توقف عام ١٩٧٩م مع تغير النظام السياسي بسقوط حكومة عيدي أمين. وفي عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤م تمت الموافقة على عودة تدريس العربية بالجامعة رسميًا، وذلك بعد توافر جهة تمول برنامج تعليم العربية في الجامعة وهي جمعية الدعوة الإسلامية العالمية. ومنذ ذلك التاريخ بدأ تدريس العربية بقسم اللغة العربية في كلية الآداب، وقد توسع القسم فيما بعد ليشمل كلية التربية أيضًا. وفي عام ٢٠٠٦م افتتح القسم مرحلة الدبلوم العالي في التربية باللغة العربية. كذلك افتتح ناد ثقافي عربي في الجامعة يجمع كل الطلاب الدارسين بالقسم، وتلقى فيه المحاضرات والدروس بالعربية، وتناقش فيه مسائل ثقافية واجتماعية تخص الطلبة المسلمين بالجامعة خاصة والمجتمع الأوغندي بصورة عامة. وقد وصل عدد الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية في عام ٢٠٠٦م إلى ٧١ طالبًا وطالبة من منتسبي كليتي التربية والآداب بالجامعة[(١)].

وفي الصومال، على رغم اعتماد العربية لغة رسمية إلى جانب الصومالية، إلا أن اللغة الصومالية هي المسيطرة على التعليم الحكومي بشكل كبير. ويتم التدريس بالعربية فقط في المدارس الأهلية[(٢)]. وفي زنجبار بتنزانيا يتم تدريس اللغة العربية كمادة دراسية في التعليم الحكومي، وذلك في المرحلة الابتدائية بداية من الصف الرابع وفي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية[(٣)].

وأما في مالي فتتم دراسة اللغة العربية في التعليم الحكومي بشكل بارز؛ ففي التعليم الابتدائي تدرس العربية من الصف الأول حتى السادس بالمدارس ثنائية اللغة (الفرنسية-العربية)، وهي تدرس

---

(١) سالي، إبراهيم علي (٢٠٠٦): وضع اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الحكومية بأوغندا: جامعة ماكيريري أنموذجًا، أعمال المؤتمرالدولي الإسلام في أفريقيا، الكتاب الثامن، جامعة أفريقيا العالمية – السودان، ص ص ١٧٢-١٧٣.

(٢) جاه الله، كمال محمد (٢٠٠٦): وضع اللغة العربية في دول القرن الأفريقي، ص ٢٤٣.

(٣) زيدي، عيسى الحاج (٢٠٠٦): تطور التعليم الإسلامي في زنجبار دور المنظمات الإسلامية غير المحلية في إحياء التعليم الإسلامي ما بين ١٩٧٢ – ٢٠٠٦م: تحدياتها وإنجازاتها، أعمال المؤتمر الدولي الإسلام في أفريقيا، الكتاب السابع، جامعة أفريقيا العالمية – السودان، ص ص ٤٢٢.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مع اللغة الفرنسية على حد سواء بوصفهما لغة تعليم. ويجب أن نشير هنا إلى أنــه يــتم تــدريس العربية في هذه المدارس بوصفها لغة فقط دون ربطها بالدين الإسلامي، وذلك استنادًا إلى المادة التي تنص على علمانية الدولة وعلمانية التعليم في دستور دولة مالي. ومن ناحية أخرى يرســل أوليــاء الأمور أطفالهم إلى هذه المدارس لغرض ديني؛ إذ يعتقدون أن تعليمهم مبادئ اللغة يساعدهم علــى فهم الإسلام، ويسهل عليهم قراءة القرآن. وفي المرحلة الإعدادية (الصف السابع والثامن والتاسع) تتحول العربية لمادة اختيارية من بين اللغات الأجنبية، حيث يترك للتلميذ حرية اختيار اللغة الــتي يرغب في تعلمها، وهذا على المستوى النظري العام فقط، وأما في الواقع العملي فلا يوجد في هذه المرحلة عدا الإنجليزية والعربية، ويخصص لهذه المادة الاختيارية ثلاث ساعات أسبوعيًا. وفي المرحلة الثانوية تستمر العربية كلغة اختيارية مع لغة أجنبية أخرى؛ ويتم اختيار اللغة الأولى وفقا للغة الــتي درسها التلميذ في المرحلة الإعدادية، الإنجليزية أو العربية، وغالبًا ما تبقى اللغات الأخرى دائمًــا في الاختيار الثاني.

كذلك للعربية حضور في المعاهد التربوية وفي التعليم الجامعي بمالي. فقــد افتــتح في عــام ١٩٩٧م معهد الهجرة التربوي في مدينة تنبكت، وهو معهد حكومي لتلبية حاجة المدارس العربيــة من مدرسي العربية سواء في مواد اللغة العربية أو المواد العلمية كالرياضيات والكيمياء والفيزيــاء. وتعد اللغة العربية هي لغة التدريس في هذا المعهد، وتدرس اللغة الفرنسية مــادة دراســية، كمــا تستخدم الفرنسية أيضًا وسيطًا في تدريس بعض المواد كالفلسفة، والتربية المدنية، والرسم.

ونجد العربية في التعليم الجامعي تدرس في المدرسة العليا لإعداد المعلمين. كما تدرس أيضًا في شعبة اللغة العربية بكلية الآداب والتي تضم تخصصين، الأول في اللغة العربية فقط، والثاني في اللغتين العربية والإنجليزية. وتدرس اللغة العربية في الجامعة بأشكال أخرى فتدرس كمــادة اختياريــة في الأقسام والشعب الأخرى، وكذلك تدرس في كلية الإدارة والحقوق والعلوم السياسية في السنتين: الثالثة، والرابعة[(1)].

---

(١) سيسي، عبدالرحمن عبدالله (٢٠٠٦): وضع اللغة العربية في جمهورية مالي، أعمال المؤتمر الدولي الإسلام في أفريقيا، الكتاب الثامن، جامعة أفريقيا العالمية – السودان، ص ص ٣٨٣-٣٨٧؛ درامي، بكري: حضور اللغة العربية في بلدان أفريقيا الفرنكفونية جنوب الصحراء الواقعة جنوب الصحرا.
http://www.11c11.com/vb/showthread.php?t=7086.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ومن هنا، نستنتج أن حضور اللغة العربية في الدول الإفريقية مرتبط أساسًا بفهم تعاليم الإسلام، وتطبيقها في الواقع التعبدي مما يحتاج إليه المسلم في هذه الدول الإفريقية.

اللغة العربية وسبل النهوض بها:

لا شك بأن اللغة العربية تحمل في ذاتها وسائل قوتها وعوامل حياتها، بل هي اللغة التي حملت معاني الكتاب الحكيم، وكانت وسيلة طيعة في أيدي العلماء الباحثين من أسلاف هذه الأمة، ولهذا وجدنا (رنست رينان) يقول: «اللغة العربية بدأت فجأة على غاية الكمال، وهذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر، فليس لها طفولة ولا شيخوخة»[(١)].

ولا سبيل إلى نهضة الأمة واسترداد عافيتها ودورها السامي إلا إذا تبوأت اللغة العربية مكانتها السامقة في سلم الأولويات المعرفية في التربية والتعليم والإعلام والثقافة والإدارة والشؤون الدولية وصلا بين حقيقة الدين ونسيج اللغة وحصاد العصر، وبناءً للأجيال الحاضرة والقادمة في ضوء تلك المعطيات الثلاثة.

وأكبر الظن أن ذلك ليس أمرًا خارقًا ولا مستحيلًا، على رغم العقبة الكؤود التي لا يجوزها إلا أهل البصائر واليقين المبدئي والعلم الراسخ، وعلى رغم الفتنة الحضارية التي تلبس مسوح (العلم) و(الحرية) و(العدالة) ويروج له دعاة النظام العالمي الجديد بأنموذجه القطبي الواحد في الثقافة والعولمة وأنماط الاستهلاك والأسواق الحرة، والقيم البرجوازية، وغير ذلك من المفاهيم الدعائية والمصطلحات الفضفاضة.

(١) رنست رينان، مفكر غربي.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الخاتمة:

تبين لنا مما سبق أن اللغة العربية هى لغة قوية في ذاتها، وفي هذا يقول الألماني فريتاغ: «اللغة العربية أغنى لغات العالم»؛ بل هي لغة تستطيع مواكبة العصر لما تحمله من خصائص، يدل على ذلك قول وليم ورك: «إن للعربية لينًا ومرونةً يمكنانها من التكيف وفقًا لمقتضيات العصر». ونقل السيوطي عن ابن فارس أنّ كلام العرب لا يحيط به إلا نبي.

ويرى كثير من المفكرين أن «العربية لغة كاملة محببة عجيبة، تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة، وتمثل كلماتها خطرات النفوس، وتكاد تتجلى معانيها في أجراس الألفاظ، كأنما كلماتها خطوات الضمير ونبضات القلوب ونبرات الحياة»[(١)].

ويقول مصطفى صادق الرافعي: «إنما القرآن جنسية لغوية تجمع أطراف النسبة إلى العربية، فلا يزال أهله مستعربين به، متميزين بهذه الجنسية حقيقةً أو حكمًا».

ونستنتج في نهاية هذه الورقة، ومن هذه الشهادات السابقة، بأنه تأكد لنا بكل وضوح أنه لا توجد في هذه الدنيا لغات ميّتة ولغات حيّة، إنما كل اللغات يمكن أن تصبح حية إذا ظلّ أبناؤها أحياءً، وأصرّوا على ذلك مثل الأمم الأخرى، والعكس صحيح، فإذا كان أبناء الأمة، أو المنتسبون إليها، ميّتين أو ضعافًا فلا تُحييهم ولا تُقوّيهم لغاتهم مهما تكن راقية، ولا ترفع من شأنهم اللغات الأجنبية التي يتبنونها ويفرضونها على الشعوب كلغات تعليم وإدارة وإعلام في أو طانهم، لينافسوا بها لغاتهم القومية، فهذا قد جربناه في السنوات الخالية، وذقنا نتائجه المريرة، أما آن لنا أن نعود إلى رشدنا ونتمسك بلغتنا لنبلغ مجدنا ونصنع سؤددنا.

وفي تمسكنا بلغتنا تمسك بكتاب ربنا، يقول مصطفى صادق الرافعي: «إنما القرآن جنسية لغوية تجمع أطراف النسبة إلى العربية، فلا يزال أهله مستعربين به، متميزين بهذه الجنسية حقيقةً أو حكمًا»، قال تعالى: ﴿ إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون ﴾[(٢)]، وقال أيضًا: ﴿ ولقد ضربنا للناس في هذا القرآن من كل مثل لعلّهم يتذكرون قرآنا عربيا غير ذي عوج لعلّهم يتّقون ﴾[(٣)].

(١) عبد الله عزام، مفكر عربي.

(٢) سورة يوسف، الآية: ٢.

(٣) سورة الزمر.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
المعوّقات والحلول

د. أحمد طعمة حلبي
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر

ملخص البحث:

تواجه كثيرًا من متعلّمي اللغة العربيّة غير الناطقين بها معوقات عديدة، تتمثل في جملة من الأسباب، يرجع بعض منها إلى الأساليب التي تقدّم بها هذه اللغة إليهم، ويرجع بعضها الآخر إلى عدم تمكّن مدرّسي هذه اللغة من إيصالها إلى هؤلاء المتعلّمين. ويمكن إجمال هذه الأسباب فيما يأتي:

١- عدم تمكّن مدرسي هذه اللغة من إيصالها إلى المتعلّمين، إما لضعف مستواهم العلمي، أو لعدم امتلاكهم الأساليب العلمية الحديثة في التدريس.

٢- استعمال بعض المدرسين العامية أو اللهجة المحلية في أثناء التدريس بشكل كبير، وهذا يؤثر سلبًا في تلقي الطلاب هذه اللغة وتمكنهم منها.

٣- الاهتمام ببعض المهارات اللغوية، كالقراءة أو الكتابة أو التحدّث، بشكل منفرد، وإهمال المهارات الأخرى.

٤- تخلّف طرق التدريس، أو الأساليب التي تقدّم بها هذه اللغة إلى متعلميها.

٥- قلة استخدام التقنيات العلمية الحديثة.

كما أن هنالك أسبابًا أخرى سنأتي على ذكرها في أثناء معالجتنا هذه القضية، مما يحول دون إيصال هذه اللغة إلى المتعلمين على الوجه الأكمل.

والبحث هذا سيعالج هذه القضية بشكل موسع، وسيعرض هذه المعوّقات بالتفصيل، ويقدم بعض الحلول والمقترحات، التي لو أُخذ بها، لربما أصبحت العملية التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أفضل بكثير مما هي عليه الآن.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مقدمة:

اللغة العربيّة لغة القرآن الكريم، كتاب الله تعالى المنزل، الكتاب الذي حمل التشريع الحياتي لكل العرب والمسلمين. وهذه اللغة تميّزت بخصائص عدّة، غير موجودة في كثير من لغات العالم، باعتراف كثير من المستشرقين، قبل أصحاب هذه اللغة أنفسهم؛ مثل ماسنيون ويوهان فك وغيرهما.

لقد حافظ العرب على لغتهم، وعضّوا عليها بالنّواجذ، كمحافظتهم على أنسابهم ومكارمهم. وساعدهم على ذلك كتابهم الخالد- القرآن الكريم- الذي اجتمعوا عليه، وحفظوه من التّغيير والتّبديل، وفي ذلك بقاء للعربيّة وحفظ لها، وثبات لألفاظها وأصولها وحروفها[(١)].

وقد أثّر القرآن الكريم في هذه اللغة وحفظها، كما منحها صفة العالميّة، لتمتدّ إلى بلاد واسعة من الأرض، وآفاق رحبة من الدّنيا، فأصبحت لغة غالبيّة سكان الأرض، حيث عجزت معظم اللغات عن الوقوف أمامها، وما زالت هذه اللغة تمدّ جذورها في بلاد الإسلام، بل في أيّ بلدٍ يقال فيه: لا إله إلا الله[(٢)].

ومنذ حوالي قرن من الزّمان، وتزامنًا مع المدّ الاستعماريّ، بدأ التّرويج للأفكار التي تقول بعدم صلاحيّة هذه اللغة لمواكبة العصر الحديث، وبضعفها أمام التّقدّم العلميّ. وما لبثت هذه الأصوات أن زادت وتيرتها مع الهجمة الاستعماريّة الجديدة- التي تسمى العولمة- والتي هي أشدّ وطأة من سابقاتها؛ حيث ظهر نوع جديد من أنواع الاستعمار، لا يهدف، كما كان في السابق، إلى الاحتلال المباشر للدول، وإنما إلى احتلال العقول، من خلال غزو ثقافي واجتماعيّ واقتصاديّ شامل، يكرّس النماذج الغربيّة عمومًا، والأمريكيّة خصوصًا، في بلدان العامة كافّة.

والأخطر من ذلك كله ذلك الغزو الثقافي الدّينيّ التّبشيريّ، الذي وضع، وما يزال، في مقدمة أهدافه القضاء على اللغة العربيّة، بوصفها الحامل الأساس لهذا الدّين الإسلاميّ الذي يحاربونه، فإذا ما تحقّق هذا الهدف استطاع هؤلاء المستعمرون الجدد القضاء على الهويّة العربيّة والإسلاميّة بشكل تام.

---

(١) عوامل تنمية اللغة العربيّة، د. توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة، ط١، ١٩٨٠م، ص ٦.

(٢) مشكلات اللغة العربيّة حلول نظريّة وتطبيقيّة، د. عباس محجوب، دار الثّقافة، الدّوحة، ط١، ١٩٨٦م، ص ١٢.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وقد عمدت بعض دوائر الاستشراق في أوربة إلى خطّة خبيثة للتّنفير من اللغة العربيّة، فقد قامت بانتقاء نصوص أدبيّة من التّراث العربيّ القديم، ممثلًا بالمصادر القديمة المعروفة: ككتب: الحيوان، والبيان والتّبيين، والبخلاء، للجاحظ، وكذلك كتاب الكامل في اللغة والأدب للمبرّد، والأغاني لأبي الفرج الأصفهانيّ، وأسرار البلاغة لعبدالقاهر الجرجانيّ، وغيرها من الكتب التي قد يجد فيها المتعلّم العربيّ نفسه- غير المتخصّص في اللغة طبعًا- بحاجة إلى جهد كبير لنطق ألفاظها، وفهم مفرداتها ومعانيها. وجعلِ تلك النّصوص بمثابة المقرّرات لمن يريد تعلّم اللغة العربيّة. وقد حقّقت هذه الخطّة الخبيثة أهدافها المخبوءة، فنفّرت الكثير من أبناء المسلمين، من غير العرب، من تعلّم لغة دينهم، وجعلتهم يردّدون تلك الأصوات التي تتّهم اللغة العربيّة بالجمود والعقم، وبأنها لغة بداوة، لا تصلح إلا لمجتمع قديم، عفى عليه الزّمن، وبعدم مسايرتها الحياة الحضاريّة؛ حياة المكتشفات والعلوم الحديثة[(١)]. مع أنّ هذه اللغة هي التي حفظت، لقرون طويلة، تراث البشريّة، في مجالات العلوم والمعارف كافّة، واستطاع علماؤها أن يستوعبوا تراث البشريّة العلميّ، وأن يضعوا إسهاماتهم فيه؛ فكانت العربيّة لغة العلم والمعرفة، والفنون والآداب، ولسان الحضارة المعبّر عنها. واستطاعت هذه اللغة أن تهضم المعرفة الإنسانيّة، وأن تزيد فيها، وتوسّع رقعتها لتقدّم للبشريّة إضافات جديدة، ورؤىً جديدة، ما زال العالم يعيش على نتائجها[(٢)]. وهذه اللغة خدمت العلوم الإنسانيّة، وقدّمت الفكر الفلسفيّ، بألوانه وأشكاله، كما أنها أثرت الأدب بالخيال والظّلال، والرّؤى والمشاهد. وهي التي سبرت أغوار السّماء، ورصدت النّجوم والكواكب، ووضعت أسماء البروج والنّجوم البعيدة،...[(٣)].

لقد أردت، من خلال هذه المقدّمة السّريعة، أن تكون توطئة لبحثي الذي يتعلّق بالصّعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وذلك إيمانًا مني بأن كثيرًا من الدّعوات التي تدعو إلى إصلاح اللغة العربيّة وتطويرها لتواكب العصر، لم يكن هدفها الحقيقيّ الإصلاح أو التّطوير

(١) مشكلة تعليم اللغة العربيّة لغير العرب، د. علي الحديديّ، دار الكتاب العربي للطّباعة والنّشر، القاهرة، د. تا، ص ٥٧-٥٨.

(٢) مشكلات اللغة العربيّة، د. عباس محجوب،، ص ١١-١٢. وينظر كذلك: مشكلات اللغة العربيّة، محمود تيمور، منشورات المكتبة العصريّة، صيدا- بيروت، د. تا، ص ٧-٩.

(٣) دراسات فنيّة في الأدب العربيّ، د. عبدالكريم اليافي، دار السّؤال للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، ط١، ١٩٦٣م، ص ٢١-٢٢.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إطلاقًا، هذا مع اعترافي بوجود دعوات حقيقيّة صادقة إلى تطوير هذه اللغة والارتقاء بها وإصلاحها، وإنّما كان هدفها النّيل من هذه اللغة، ومحاولة القضاء عليها، وإحلال لغات العولمة، وخاصّة الإنكليزيّة، محلّها.

وقبل ذلك لا بد لي من أتطرّق إلى موضوع مهم ذي صلة بالصّعوبات، وهو:

الهدف من تعلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها:

إذ إنّ تعلّم أي لغة من اللغات ينطلق من أهداف وغايات متعدّدة، وقد حدّد المختصّون في مجال التّربية جملة من الأهداف والغايات العامّة المرجوّة من تعلّم اللغات. ولن نغوص على هذه الغايات والأهداف؛ لأنّ لغات العالم كافّة تشترك فيها، لكنّ ما سنركز عليه في بحثنا هو تلك الأهداف والغايات الخاصّة بتعلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، والتي تنحصر فيما يأتي[1]:

١- غرس محبّة اللغة العربيّة في نفوس متعلّميها، ليساعدهم ذلك في الحفاظ على أحد مقوّمات الأمتين العربيّة والإسلاميّة من جهة، والحفاظ على أحد عناصر شخصيّة الفرد المسلم من جهة ثانية.

٢- الاعتزاز باللغة العربيّة، والولاء لها، لكونها لغة القرآن الكريم، ويساعد هذا الاعتزاز على حفظ القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، وفهم معانيهما والإفادة منهما.

٣- الاعتزاز بالأمجاد العربيّة والإسلاميّة، من خلال فهم العربيّة وقواعدها، لأنّها تصل الفرد بحضارته الماضية، التي كانت في الماضي منارة للعالم أجمع.

٤- اكتساب المعارف والمعلومات في جميع مواد الدّراسة باللغة العربيّة الفصحى، عن طريق قراءة هذه الموضوعات والتّعبير عنها، بعد فهمها وتحليلها، وتقويمها والحكم السّليم عليها، وهذا يساعد على تنمية الميول والاتجاهات نحو العربية وآدابها.

٥- تنمية جوانب التّذوق اللغويّ لدى متعلّمي هذه اللغة، عن طريق التّعرّف على مواطن الجمال والتّناسق فيها.

٦- تدريب المتعلّمين على تنظيم الأفكار وتسلسلها في النّصوص التي يدرسونها، والتّعبير عن هذا

(١) ينظر: طرق تدريس اللغة العربيّة، د. زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، د. تا، ص ٤٩-٥٠. نقلًا عن: الأهداف العامّة والخاصّة لتدريس اللغة العربيّة، محمد العوفي وعبدالله الختران، ورقة عمل أعدّت لندوة (مناهج اللغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعيّ) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميذة، الرّياض، ١٩٨٥م، ص ١٦٥.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التّنظيم لفظًا وكتابة، بحيث يساعدهم ذلك على تنمية خبراتهم، وتقوية قدراتهم اللغويّة.

٧- تنمية قدرات المتعلّمين العقليّة، من حيث استخدام أسلوب التّفكير النّاقد، والتّحليل والتّركيب والتّقويم، والتّعرف على المشكلات وإيجاد الحلول النّاجعة لها.

٨- تدريب المتعلّمين على استخدام القواعد النّحوية والصّرفية، في أثناء الكتابة والقراءة، بشكل سليم؛ بحيث يتم الرّبط الجيد ما بين التّنظير والتّطبيق.

٩- تدريب المتعلّمين على تصحيح الأخطاء اللغويّة في القراءة والكتابة، بعد اكتشافها، وهذا يساعدهم على فهم المقروء أو المسموع، وينمّي لديهم القدرة على التّلخيص واستخلاص النّتائج.

١٠- تنمية القدرة على الاستماع الجيّد الذي يساعد على فهم الحديث وحسن الحوار وأدب المناقشة.

١١- تنمية الثّروة اللغويّة لدى المتعلّمين، للاستفادة منها في القراءة والكتابة والتّخاطب، واستعمالها استعمالًا صحيحًا.

الصّعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها:

١ـ ضعف المدرّس:

مما يؤسف له أن كثيرًا ممن يقومون بتدريس مقرّرات اللغة العربيّة لغير الناطقين بها يعانون أشكالًا عدّة من الضّعف والتّخلّف، تتمثّل فيما يأتي:

١- عدم وضوح الأهداف أو الغايات التّربويّة والتّعليميّة في أذهانهم؛ حيث إنّ كثيرًا منهم لا يضعون خططًا أو صوىً يهتدون بها أثناء تحضير دروسهم، وإنما يرتجلون ارتجالًا. كما أنّ بعضًا منهم لا يدركون الأهداف أو الغايات المرجوّة من وراء تدريس مفردات مقرّراتهم. ومعلوم أنّ عدم وضوح تلك الأهداف أو الغايات يؤثّر سلبًا في المتعلّمين.

٢- التّحضير العلميّ الضّعيف، أو عدم وجود هذا التّحضير أصلًا؛ وهوما ينعكس سلبًا على المتعلّمين، إذ يجعلهم يتلقّون معلومات منقوصة حينًا، أو يجعلهم لا يتلقّون أيّ معلومات إطلاقًا، وذلك بحسب درجة ضعف مدرّسيهم ومعلّميهم.

٣- ضعف شخصيّة المدرّس، وعدم التزامه بالسّمت العلميّ، الذي يجب أن يتحلّى به كلّ مَن يمارس العمليّة التّعليميّة، وهوما يؤثّر بشكل كبير في طلابه، فيجعلهم غير قادرين على تلقّي

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ما يعرضه عليهم، لأنّهم لا يستشعرون وجوده أصلًا فكيف سيأخذون منه؟!

٤- عدم التزام المدرّس بالطّرق التّدريسيّة العلميّة الحديثة، التي باتت معروفة لدى القاصي والدّاني، واكتفاؤه بالسّير على المناهج التّقليديّة القديمة، التي باتت لا تلبّي حاجات العصر، هذا إن التزم إحدى تلك المناهج؛ إذ إنّ بعض المدرّسين لا يعتمدون منهجًا علميًّا، في الأساس، فيتخبّطون تخبّط الأعمى، وهذا يؤثّر سلبًا في المتعلّمين.

٥- عدم الاهتمام بمعالجة مشكلات المتعلّمين؛ بحيث يقوم المدرّس بإلقاء محاضرته إلقاءً، من دون أن يختبر مدى فهم المتلقّين، أو يتحقّق من مدى قدرته على إيصال المعلومات إليهم.

٦- ضعف مدرّس هذه اللغة في علوم اللغة العربيّة؛ النحو والصرف والأدب والبلاغة...، بشكل عام، أو عدم تمكّنه من بعض تلك العلوم، أو تضلّعه بعلم واحد أو أكثر من تلك العلوم، التي هي، في الحقيقة، كلٌّ لا يتجزّأ، لا ينفصل بعضها عن بعضها الآخر؛ ففهم المعنى، في نصّ أدبي ما، على سبيل المثال، يتطلّب تمكّنًا من النحو والبلاغة، وكذلك فإنّ التّمكّن من النحو يتطلب فهمًا صحيحًا لمعاني الجمل المطروحة، فالعلاقة بين تلك العلوم، فيما أرى، علاقة جدليّة.

لقد كانت مهنة التّعليم، فيما مضى، تستقطب خيرة الكوادر؛ إذ إنّ نسبة كبيرة من المتفوّقين في الشّهادات العامّة تنتسب إلى دور المعلّمين والمعاهد العليا، حيث يُعدّ الطّالب إعدادًا قويًّا ومتينًا، وهذا الأمر قد انعكس إيجابًا على مردود العمليّة التّعليميّة، على حين أن مَن يختارون مهنة التّعليم في عصرنا لا يختارونها عن رغبة لديهم، وإنما بسبب عدم تمكّنهم من الالتحاق باختصاص آخر، غير اللغة العربيّة، بسبب انخفاض معدّل درجاتهم في الثانويّة العامّة[1].

٢ـ تخلّف طرق التّدريس:

كثير من مدرّسي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها لا ينتهجون الطّرق التّدريسيّة العلميّة الصّحيحة في التّدريس، هذا إن التزموا طريقة تدريسيّة أصلًا؛ فكثير منهم لا يمتلكون أيّ طريقة علميّة تدريسيّة، ولذا تراهم يتخبّطون في محاضراتهم تخبّطًا، وهذا ينعكس سلبًا على المردود التّعليميّ.

(١) في طرائق تدريس اللغة العربيّة، د. محمود أحمد السّيّد، جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨٧-١٩٨٨م، ص ٧٣٢.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وكثير منهم أيضًا، إن اعتمدوا طريقة تدريسيّة ما، فإنّهم يعتمـــدون الطّريقـــة الإلقائيّـــة في الشّرح، والتي تجعل الطّالب مجرّد متلقٍّ، لا يتفاعل مع مدرّسه، بل يحاكيه محاكاة عمياء. ولا دور له في العلميّة التّعليميّة، على الرّغم من أنّ معظم النّظريات العلميّة الحديثة في التّدريس تؤكّد الجانـــب التّفاعليّ في هذه العمليّة، بوصفها ركنًا أساسيًّا من تلك العمليّة.

لقد جرت العادة، لدى مدرّس القواعد النّحويّة، أن يقرّر تلك القواعد على طلابه مباشـــرة، من غير استقراء في الوصول إليها. ومثله يفعل مدرّس الأدب، عندما يصدر الأحكام أو الحقائق أو النّتائج قبل دراسة النّصوص وتحليلها. والأمر نفسه لدى مدرّس التّعبير، الذي يبدأ، أمـــام طلابـــه، بسرد نصٍّ تعبيريّ أتى به من هذا الكتاب أو ذاك، أو كتبه هو بعد جهد جهيد، دون أن يـــسمح هؤلاء المدرّسون لطلابهم بالمشاركة في تحليل ما يستمعون إليه، وإعادة تركيبه في أذهانهم، ليرســـخ ويثبت.

وبعض المعلّمين، كذلك، يكتفون بقراءة ما حُدّد لهم في الكتب الدّراســـيّة المقـــرّرة، قـــراءة سريعة، أو يكلّفون بعض الطّلاب المتميّزين بقراءته، ولا يهتمّون بحلّ التّمارين المساعدة إلا نـــادرًا، ولا يتحقّقون من مدى فهم الطّلاب لما تلقّوه أو سمعوه. وهذه الطّريقة تُعدّ من أخطر الـــصّعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة؛ لأنها ستؤدّي حتمًا إلى ضياع المتلقّين، وعدم فهمهم الدّروس الـــتي يتلقّونها، وشعورهم- من ثَمّ- بالملل والجمود والكره لهذه اللغة، والطّريقة التي تُقدّم من خلالها.

والحقيقة أن هذه الطّرق التّقليديّة في التّعليم قد عفّى عليها الزّمن وتجاوزها، فالطّرق التدريسيّة العلميّة الحديثة تعمل على خلق المواقف الإيجابية في التّدريس؛ بحيث يـــشارك الطّلبـــة مدرّســـيهم مشاركة فعّالة، وينحصر دور المدرّس في إدارة المحاضرة والمراقبة والتّقويم[(١)].

ونحن نقرّ بوجود محاولات لتطوير طرق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، لكنّ معظـــم هذه المحاولات أو كثيرًا منها، على الأقل، ما زالت تعاني من التّخبط والاضطراب وعدم المنهجيّة.

٣- قلّة استخدام تقنيات التّعليم الحديثة:

لا يخفى على المهتمّين بمجال تدريس اللغات أهمّيّة وسائل الإيضاح، وأثرها الكبير في تقريب المفاهيم إلى الأذهان، وخاصّة في المراحل الأولى من تعليم اللغة. كما لا يخفى أيضًا الأثـــر الكـــبير الذي تحتلّه الطّريقة السّمعيّة البصريّة في مجال تدريس اللغات، والنّقلات الهائلة التي أحدثتها هـــذه

(١) المرجع السّابق نفسه، ص ٧٣٤-٧٣٥.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الطّريقة في هذا الميدان؛ من حيث التّعلّم الذّاتيّ، وتثبيت الأنماط والصّيغ والقوالب اللغويّة، وتعزيز تعلّم اللغة[(١)].

وقد تطوّرت الوسائل التّعليميّة، في الآونة الأخيرة، تطوّرًا هائلًا، بدءًا بالصّور والمجسّمات، مرورًا بالمسجّلات والأشرطة والأفلام والمخابر اللغويّة، وانتهاءً بما يعرف بالسّبورة الذّكية وأجهزة الإسقاط (الدّاتا شو)، وغير ذلك مما يساعد في إيصال المادّة المعرفيّة إلى المتلقّين، بشكل أكبر وأسرع، ومما يساعد كذلك على ترسيخ هذه المادّة في الأذهان.

ومما يؤسف له أن كثيرًا من معلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها لا يزالون، حتى الآن، يدورون في فلك التّقنيات القديمة، التي لا تتعدّى السّبورة العاديّة. وقلة من أولئك المعلّمين فقط، هم الذين يستخدمون التّقنيات الحديثة، وهذا يؤثّر سلبًا في تعلّم هذه اللغة وتعليمها، ويجعلها بعيدة المنال، أو عصيّة على الفهم، وخاصة أن معلّمي اللغات الأخرى لا يدّخرون جهدًا في استخدام تلك التّقنيات، في سبيل إيصال لغاتهم إلى المتلقّين، بل إنّ كثيرين منهم يحاولون، بشكل مستمر، تطوير أدواتهم التّدريسيّة، وابتكار تقنيات جديدة، على عكس ما هو عليه الحال لدى معلّمي اللغة العربيّة.

٤ـ ضعف المناهج التّعليميّة (المقرّرات):

ونعني بذلك الكتب المؤلّفة والمعدّة لكي تكون بمثابة مقرّرات تعليميّة للمستويات التّعليميّة كافّة. ومما يجب أن يشار إليه هنا أنّ على أي منهاج علميّ تعليميّ أن يراعي ثلاثة أركان هي[(٢)]:

١ - أساسيّات المادّة.

٢ - متطلّبات المتعلّمين.

٣ - حاجات المجتمع وروح العصر.

وبشيءٍ من التّفصيل فإنّ تلك المناهج يجب أن تحقّق الأمور الآتية:

١ – أن يحقّق كلّ منهاج دراسيّ، في كلّ مستوى تعليمي أو مرحلة تعليمية، أهداف هذه المرحلة؛ بحيث يتناسب وسِنّ المتعلّمين وقدراتهم، ومستوى فهمهم وإدراكهم.

---

(١) المرجع السّابق نفسه، ص ٧٣٥.

(٢) المرجع السّابق نفسه، ص ٧٣٣. وينظر: الموجّه الفنّيّ لمدرّسي اللغة العربيّة، عبدالعليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط ١١، د. تا، ص ٣٥ وما بعدها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢- أن تتّصف هذه المناهج بالسّهولة والمرونة، حتى تكون في متناول المتعلّمين، على اختلاف مستوياتهم.

٣- التّدرّج العلميّ المنطقيّ في هذه المناهج، وربطها ببعضها بعضًا، وعدم التّكرار.

٤- ربط هذه المناهج بالحياة؛ من خلال الإتيان بأمثلة حيّة من الواقع المعيش للمتعلّمين، لا أن تكون أمثلة تجريديّة، يصعب فهمها أو تطبيقها.

٥- أن تعمل هذه المناهج على تنمية روح التّذوق الأدبي واللغويّ، ومعرفة مواطن الجمال في النّصوص التي يدرسها المتعلّمون.

٦- إثراء هذه المناهج للقاموس اللغويّ للمتعلّمين؛ من خلال بثّ مفردات كثيرة، سهلة ومتنوّعة، حتى تقوّي مهارات القراءة والكتابة والتّحدّث لدى المتعلّمين.

٧- تنوّع المصادر التي تُستقى منها المناهج؛ بحيث تشتمل على أجمل ما كتب في فنّي الشّعر والنّثر العربيين، وما ينضوي تحتهما من فنون.

٨- يجب أن تعمل هذه المناهج على تنمية روح التّفكير والتّفكير النّاقد، بحيث يتعرّف المتعلّمون على جوانب الإبداع أو النّقص في النّصوص التي يدرسونها.

ومما يؤسف له أنّ كثيرًا من مناهج اللغة العربيّة المقرّرة على الطلاب غير الناطقين بالعربية لا تلبّي معظم هذه الحاجات؛ مما يجعل هذه المناهج قاصرة عن تلبية تلك الحاجات الثّلاث الأساسيّة الواجب توافرها في أيّ منهاج علميّ دراسيّ، ومما يسهم، بشكل كبير، في زيادة الصّعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة لهؤلاء الأجانب. كما أنّ هذه المناهج لا تحظى بالقدر الكافي من التّخطيط العلميّ الذي يلبّي حاجة الفرد والمجتمع.

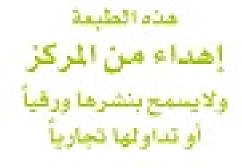
٥ـ العاميّة وأثرها:

منذ أن طلع علينا سلامة موسى وأضرابه، منذ حوالي قرن من الزّمن، بالدّعوة إلى إحلال العاميّة محلّ الفصحى، وجعلها لغة الثّقافة والأدب، فإنّ التّأثيرات السّلبيّة للعاميّة في زيادة ونمو ملحوظين.

لقد انطلق سلامة موسى وأضرابه، في ذلك الوقت، في محاربتهم للفصحى، ودعوتهم إلى إحلال العاميّة مكانها، من حقدهم الكبير على اللغة العربيّة، بوصفها لغة القرآن الكريم.

ومما يؤسف له أن كثيرًا من الكُتّاب والمثقّفين العرب قد انجرّوا وراء تلك الدّعوات، إمّا لعدم

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



معرفتهم بالأهداف والغايات الدّفينة المختبئة وراء تلك الدّعوات، أو لإيمانهم بتلك الدّعوات أصلًا، مهما كانت غاياتها وأهدافها.

وإذا كانت هذه الدّعوات لم تُؤتِ أُكُلها بشكل كبير، في ذلك الوقت، فإنّها قد أثمرت في عصرنا الرّاهن؛ إذ نجد كثيرًا من وسائل الإعلام، المرئيّة والمسموعة، في بلادنا العربيّة، تبتعد عن الفصحى في معظم برامجها، إن لم نقل كلّها. والأمر كذلك في مجالات التّمثيل والمسرح، وغيرها من المجالات الأخرى. لكنّ الأدهى والأخطر من ذلك كلّه هو ابتعاد المعلّمين عن الالتزام بالتّخاطب باللغة العربيّة في أثناء محاضراتهم، حتى في أقسام اللغة العربيّة نفسها، وهوما ينعكس سلبًا على زيادة تلك الصّعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة، ذلك أنّ هذا الأمر سيُحدث، لدى المتعلّمين، صدمة كبيرة؛ لما يجدونه من اختلاف كبير، وبون شاسع، بين التّنظير الذي يتلقّونه في محاضراتهم والممارسة الحياتيّة العمليّة، من جهة، وبين تنظيرات معلّميهم أنفسهم، وعدم التزامهم هُم بهذه التّنظيرات، من جهة أخرى.

وقد امتد هذا الأمر ليشمل المقررات المعدّة للطلاب الناطقين بغير العربية؛ بحيث نجد أثر العامية أو اللهجات المحلية واضحًا فيها، أو في مدرّسيها، وهذا ما يؤدي إلى ضعف الطلاب أنفسهم.

٦ـ ومن الصّعوبات أيضًا:

تخلّف أدوات التّقويم والقياس لدى كثير من معلّمي هذه اللغة؛ حيث إنّها تعتمد على الاختبارات التّحصيليّة في قياس مردود العمليّة التّعليميّة، وتبتعد عن التّقويم الموضوعيّ الذي يكشف للمدرّس عن مدى تحقّق الأهداف.

وفي نهاية هذا البحث نقترح بعض التّوصيات التي نأمل أن تجد سبيلها إلى الوجود، لا أن تظلّ أحبارًا على ورق، فيعفّي عليها الزّمان، كما عفّى على سابقاتها.

التّوصيات:

١- الوقوف في وجه الحملات المغرضة التي تتّهم اللغة العربيّة بالقصور وعدم مواكبة روح العصر الحديث، والتّصدي لها، من خلال الاهتمام بهذه اللغة ودعمها، بكل الوسائل والسّبل المتاحة، عبر وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة.

٢- غرس حبّ هذه اللغة في نفوس متعلّميها، وهوما يساعدهم على فهمها وتذوّقها والتّمكن منها.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٣- أن تُعتمد اللغة العربيّة الفصحى لغةً أساسيّة في تّدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ تدريس جميع المقرّرات والتّخصّصات. والتزامُ مدرّسي هذه اللغة أنفسُهم بهذا الأمر من بابٍ أولى. وبغير ذلك لن تستطيع اللغة العربيّة الوقوف في وجه المتربّصين بها، من أتباع الغزو الثقافي والعولمة.

٤- الدّقة في اختيار الكوادر التّعليميّة، واعتماد الكفاءات العالية، والتّأهيل التّربوي الجيّد للمعلّمين، وإلحاقهم بدورات تربويّة تعليميّة تدريبيّة باستمرار، واطلاعهم على الجديد في هذا المجال، وإلزامهم بتطبيقه.

٥- إعداد الدّروس إعدادًا جيدًا، والاهتمام بالجزئيّات والأساسيّات على حدٍّ سواء، والإحاطة بالمادّة العلميّة المقرّرة، وعدم إهمال أيّ من فقرات الموضوع المطروح.

٦- تطوير المناهج التّعليميّة المعدّة لغير الناطقين بالعربية، باستمرار.

٧- اتّباع الطّرق الحديثة في التّدريس، لأنّ الطّريقة الجيّدة تحقّق الأهداف المرجوّة من التّعليم، كما أنها تثير اهتمام المتعلّمين وتحفزهم على المشاركة في الأنشطة، وهوما ينعكس إيجابًا على المردود التّعليميّ المنشود.

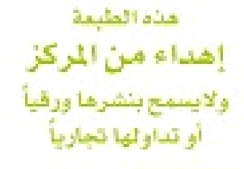
٨- الاستفادة من التّقنيات التّعليميّة المتاحة، والاهتمام بالوسائل التّعليميّة المختلفة، ومحاولة ابتكار تقنيات جديدة، لما لها من أثر فعّال في توضيح هذه اللغة، وإيصالها بيسر وسهولة إلى المتلقّين.

٩- توعية المتعلّمين الأجانب بأهمية ربط القواعد النّحويّة والصّرفيّة بالدّراسة بشكل عام، وبالتّحدث والقراءة والكتابة بشكل خاصّ، وممارسة ذلك عمليًّا أمامهم، وكذلك الاهتمام بربط علوم هذه اللغة المختلفة ببعضها بعضًا، لأنّها كلٌّ لا يتجزّأ، وعدم تغليب عِلم منها على حساب عِلم أو علوم أخرى، والحذر من التّنظير دون التّطبيق.

ولا بد من أن يشار إلى طريقة في تعليم اللغة العربية سار عليها العرب القدامى في الجاهلية قبل الإسلام، وظلوا يسيرون عليها بعد الإسلام حين استقروا في الأمصار والحواضر، وهي إرسال أبنائهم إلى البادية ليتلقوا العربية عن العرب الأقحاح، ويقال: تبدى، إذا ذهب إلى البادية وخالط الأعراب، وهذا ما سار عليه بشار بن برد والمتنبي وغيرهم من الشعراء، بالإضافة إلى اللغويين الذين جمعوا اللغة عن العرب البداة.

وفي العصر الحديث لا بد لغير الناطقين بالعربية من أن يقصدوا المدن العربية، إذا أرادوا تعلم

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية ليعيشوا مع العرب، ليتعلموا العربية، وليحرزوا الطلاقة في التكلم بالعربية.

ولكن هذا وحده لا يكفي، لأنهم في هذا الحالة سيتعلمون اللهجة التي يتكلم بها أصحاب المدينة التي يقصدونها، وهذا أمر لا بد منه، ولكن لا بد من أن يرفده أمر آخر، وهو حضور المحاضرات عن الأدب العربي في الجامعات العربية، والاستماع إلى الأساتذة وهم يلقون محاضراتهم بالعربية الفصيحة، ولا بد من حضورهم الندوات والمؤتمرات الثقافية، والأمسيات الأدبية والشعرية، ولا بد من حضورهم الدروس الدينية في المساجد والجوامع.

وثمة نشاط أخير لا بد لكل من يريد أن يتقن العربية ممن ينطقون بالعربية وممن لا ينطقون بها، وهو الإصغاء إلى تلاوة القرآن الكريم بصوت القرّاء، وتتبع التلاوة في المصحف الشريف، لامتلاك الفصاحة والطلاقة، ولإتقان العربية. ولعل خير طريقة لتحقيق ذلك هي حضور مجلس التلاوة في المسجد، والتدرب على يدي شيخ مقرئ، وإذا لم يتحقق ذلك فيمكن تحقيقه بصورة ما من خلال الإصغاء إلى التسجيل الصوتي في أجهزة التسجيل وتتبّع التلاوة في المصحف الشريف.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

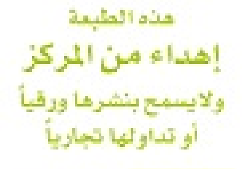
مراجع البحث

- دراسات فنيّة في الأدب العربيّ، د. عبد الكريم اليافي، دار السّؤال للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، ط١، ١٩٦٣م.
- طرق تدريس اللغة العربيّة، د. زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، د. تا.
- عوامل تنمية اللغة العربيّة، د. توفيق محمد شاهين، مكتبة وهبة، القاهرة، ط١، ١٩٨٠م.
- في طرائق تدريس اللغة العربيّة، د. محمود أحمد السّيّد، جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨٧-١٩٨٨م.
- اللغة العربيّة إضاءات عصريّة، د. حسام الخطيب، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٥م.
- مشكلة تعليم اللغة العربيّة لغير العرب، د. علي الحديديّ، دار الكتاب العربيّ للطّباعة والنّشر، القاهرة، د. تا.
- مشكلات اللغة العربيّة، محمود تيمور، منشورات المكتبة العصريّة، صيدا- بيروت، د. تا.
- مشكلات اللغة العربيّة حلول نظريّة وتطبيقيّة، د. عباس محجوب، دار الثّقافة، الدّوحة، ط١، ١٩٨٦م.
- الموجّه الفنّيّ لمدرّسي اللغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط ١١، د. تا.

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

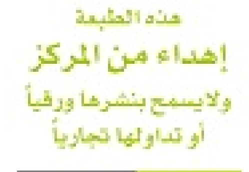
هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



فهرس الموضوعات

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)



(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)